Program educaţional integrat de facilitare a tranziţiei din ciclul de învăţământ primar în ciclul de învăţământ gimnazial în vederea prevenirii insuccesului şcolar la elevi

RAPORT de CERCETARE APLICATIVĂ de DIAGNOZĂ

PROIECT 63189

12/21/2011

CUPRINS

INTRODUCERE 3

CAPITOLUL I 12

CAPITOLUL II 34

CAPITOLUL III 66

CAPITOLUL IV 92

CONCLUZII şi RECOMANDĂRI 119

INTRODUCERE

asist.univ.dr. Anca PETRESCU

“Dacă schimbările prin care trec tinerii adolescenţi sunt atât de numeroase şi variate, cum poate influenţa trecerea de la şcoala primară la gimnaziu succesul şcolar al acestora?” – aceasta reprezintă întrebarea centrală a prezentului studiu. Mai exact, autorii lucrării de faţă îşi propun să investigheze factorii capabili să explice vulnerabilitatea anumitor copii în momentul de tranziţie de la clasa a 4-a la clasa a 5-a. Strângerea informaţiilor care să vizeze înţelegerea unui astfel de fenomen a presupus analiza mai multor variabile multidimensionale de ordin individual, familial şi şcolar.

Cercetarea iniţiată in cadrul **proiectului: “Program educaţional integrat de facilitare a tranziţiei din ciclul de învăţământ primar în ciclul de învăţământ gimnazial în vederea prevenirii insuccesului şcolar la elevi” POS DRU/91/2.2/S/63189** şi coordonată de o echipă de specialişti din cadrul Universităţii din Bucureşti a urmărit să identifice, printre multiplele aspecte ce ţin de procesul tranziţiei de la ciclul primar la cel gimnazial, principalele dificultăţi de adapentruare întâmpinate de elevi, cauzele ce le generează cât şi modalităţile prin care acestea pot fi depăşite, din dorinţa de a descoperi şi, ulterior, aplica strategii personalizate de promovare a reuşitei şcolare.

Proiectul menţionat mai sus este relevant pentru **Liniile Directoare Integrate pentru creştere economică şi ocupare 2005-2008**, ce susţin politica de ocupare a locurilor de muncă la nivelul Uniunii Europene şi contribuie la creşterea investiţiilor în capitalul uman prin educaţie şi îmbunătăţirea abilităţilor, adresându-se cu deosebire pregătirii tranziţiei şcolare de calitate la elevii aflaţi în perioada de trecere către un alt ciclu de şcolaritate. De asemenea, el participă la realizarea unor priorităţi ale PNR 2007-2012:

- în mod direct, la îmbunătăţirea calităţii resurselor umane prin creşterea performanţelor şcolare ale grupului ţintă;
- în mod indirect, la creşterea gradului de ocupare şi de integrare cu şanse egale a generaţiilor tinere pe piaţa muncii, o premisă ce trebuie asigurată prin emergenţa unui sistem echitabil de educaţie şi formare profesională iniţială.

Proiectul se adresează în mod direct următoarelor **categorii de grupuri ţintă**:

- 1200 şcolari din clasa a 4-a cu risc de părăsire timpurie a şcolii;
- 1300 şcolari din clasa a 5- a cu risc de părăsire timpurie a şcolii;
- 120 de cadre didactice ce predau la clasele a 4-a şi a 5-a, în vederea implicării în dezvoltarea/pilotarea instrumentelor şi programului educaţional dezvoltate prin proiect;
- 60 consilieri şcolari din şcolile pilot în vederea implicării în dezvoltarea/pilotarea instrumentelor şi programului educaţional dezvoltat prin proiect;
- 100 părinţi ai elevilor din grupul ţintă în vederea implicării în servicii de consiliere suport, dar şi a consultării/pilotării instrumentelor şi programului educaţional dezvoltate prin proiect.

Neavând la dispoziţie studii de specialitate recente referitoare la riscurile de părăsire timpurie a şcolii la elevi aflaţi în perioada de tranziţie din ciclul primar spre ciclul gimnazial, ci doar lucrări din literatura psihopedagogică, echipa responsabilă cu elaborarea proiectului a identificat nevoile grupurilor ţintă prin aplicarea de chestionare la nivel naţional, în unităţi şcolare cu număr mare de elevi expuşi riscului de părăsire timpurie a şcolii.

Datele astfel obţinute au evidenţiat aspectele deficitare ale tranziţiei de la învăţământul primar la cel gimnazial: elevii din a 4-a au o percepţie difuză privind modul în care va fi şcoala în clasa a 5-a; se aşteaptă să fie mai greu şi să fie profesori mai duri decât doamna învăţătoare; aceşti elevi consideră că orele de curs ar trebui să fie mai atractive şi să li se explice mai bine lecţiile pentru a nu mai avea note slabe; elevii din a 5-a susţin că în clasa a 5-a lucrurile sunt mult diferite de şcoala primară, adică este mai greu şi profesorii au pretenţii mai multe şi mai înalte; notele obţinute sunt mai slabe decât în clasa a 4-a şi există profesori ce îşi fac datoria şi alţii care nu prea.

Prin urmare, nevoile elevilor se referă la un mod specific de pregătire pentru tranziţia şcolară ce va evita producerea unor şocuri emoţionale sau a unor discrepanţe cognitive în abordarea conţinuturilor învăţării, precum şi creşterea atractivităţii educaţiei şcolare prin accesul timpuriu la resurse moderne de învăţare, care să asigure punerea bazelor formării competenţelor cheie, precum şi a învăţării pe tot parcursul vieţii. Cadrele didactice au afirmat că elevii învaţă mai puţin ca în anii precedenţi, că fac eforturi mai mari pentru a le trezi interesul pentru învăţare, că nu sunt formaţi suficient pentru a lucra cu elevii cu rezultate slabe, inadaptaţi cerinţelor clasei a 5-a şi că nu au timp pentru tratare diferenţiată în cadrul programului de şcoală. Profesorii de gimnaziu au recunoscut un nivel redus de colaborare între ei şi învăţători în vederea soluţionării problemelor legate de adaptarea elevilor din clasa a 4-a la exigenţele programului de studii din clasa a 5-a. Consilierii şcolari au afirmat că deţin abordări ale problematicii riscului de părăsire timpurie a şcolii, dar că ar fi utilă existenţa unui mod practic, unitar de aplicare a unor metode de lucru cu elevii aflaţi în tranziţie şcolara. Părinţii chestionaţi au afirmat că nu au timpul necesar pentru a se preocupa de problemele copiilor legate de trecerea la ciclul gimnazial de studii, recunoscând că lasă rezolvarea acestei probleme în grija şcolii. Ei au afirmat că au remarcat un interes scăzut al elevilor faţă de şcoală, un timp foarte redus alocat temelor, foarte multe critici la adresa profesorilor şi a şcolii. Aceştia concluzionează spunând că trebuie să se facă ceva pentru ca elevii "să nu apuce pe căi greşite". Respondenţii părinţi au precizat că s-ar implica în oarecare măsură într-un program de sprijin al elevilor pentru ca aceştia să răspundă mai bine exigenţelor şcolare din clasa a 5-a.

Justificarea necesităţii implementării proiectului

Problematica tranziţiei şcolare la alt ciclu de şcolaritate nu a fost subiectul unor preocupări de studiu aplicat, cu excepţia perioadei de trecere de la grădiniţă la clasa I, deşi trecerea de la învăţământul primar la cel gimnazial presupune schimbări profunde pentru elevi:

- trecerea de la un singur cadru didactic ce predă aproape toate materiile la mai multe cadre didactice (fiecare specializat pe o materie);
- trecerea de la un anumit stil de predare (propriu învăţătorului şi specific ciclului primar) la stiluri diverse de predare;
- trecerea de la manuale, caiete, planşe şi alte auxiliare didactice colorate şi atractive la altele mai "serioase;

- diversificarea conţinuturilor materiilor din programa şcolară;
- trecerea de la un sistem de notare la altul: calificativele sunt înlocuite cu notele; redimensionarea orarului şi a întregului program al elevului;
- creşterea volumului de teme pentru acasă etc. Uneori, schimbările sunt radicale pentru că există mulţi elevi (mai ales în mediul rural) ce schimbă şi şcoala, drumul de acasă până la şcoală, tot anturajul (întregul colectiv de colegi) etc.

Dificultăţile acestui veritabil „prag de trecere” sunt multiple. Statutul învăţătorului şi tratarea diferenţiată a acestuia în comunitatea cadrelor didactice constituie sursa de nemulţumire şi unul dintre motivele pentru care se emit sugestii de asigurare a colaborării dintre acesta şi profesorii de gimnaziu. In prezent nu există forme de colaborare în elaborarea coerentă a manualelor pentru clasele a 4-a si a 5-a, în dezvoltarea unitară a resurselor de învăţare sau între cadrele didactice de la cursul primar şi cel gimnazial. **Dirigintele** nu primeşte de la **învăţător** informaţii referitoare la copiii preluaţi, presupunându-se că îi va cunoaşte de-a lungul timpului. Realitatea a dovedit însă că dirigintele nu are timpul necesar pentru a-şi cunoaşte elevii, de aici rezultând şi sentimentele de frustrare şi nesiguranţă ale copiilor de clasa a 5-a. In această etapă dificilă a copiilor ce trec din ciclul primar în cel gimnazial, rolul **consilierului şcolar** este în continuare marginalizat sau chiar ignorat cu desăvârşire; întâlnim frecvent situaţii de consilieri ce oferă servicii de specialitate pentru 800 de elevi. **Părinţii** elevilor de clasa a 5-a nu se implică nici ei suficient în diminuarea impactului şi a problemelor generate de această tranziţie la copiii lor sau le tratează cu superficialitate din cauza lipsei de timp şi interes. In timp, aceste probleme nerezolvate de adaptare se pot croniciza, iar efectele la nivelul dezvoltării copiilor pot conduce la riscuri de părăsire timpurie a şcolii sau chiar la abandon şcolar. Proiectul este aşadar necesar pentru că acoperă lacunele existente în abordarea unitară a serviciilor de educaţie adresate unor categorii de elevi expuşi riscului de părăsire timpurie a şcolii din cauza lipsei de resurse financiare adecvate, dar şi a personalului abilitat să gestioneze o astfel de problematică. Totodată, proiectul dezvoltă un program educaţional suport bazat pe resurse moderne de învăţare, bazate pe TIC, pornind de la nevoia asigurării unei educaţii şcolare mult mai atractive care să conducă la formarea de competenţe cheie la elevii din grupul ţintă în vederea asigurării bazelor învăţării pe tot parcursul vieţii. Acest program educaţional va fi de tip nonformal şi se va derula în completarea programului obişnuit de educaţie formală din şcoli.

In acest context, valoarea adăugată a proiectului rezidă în:
- *dezvoltarea unui nou program educaţional integrat cu suport digital pentru o adaptare facilă la ciclul gimnazial pentru elevii ce finalizează ciclul primar*, astfel încât aceştia să se menţină cât mai echilibrat în sistemul de educaţie, cu cât mai puţine riscuri ulterioare de părăsire timpurie a şcolii;
- *abordarea participativă, informativă şi de consiliere destinată părinţilor* elevilor din grupul ţintă în măsură să favorizeze dezvoltarea unei mentalităţi pro-educaţie şi parteneriate sustenabile dintre şcoală-părinţi-comunitate;
- *profesionalizarea specifică a personalului didactic* ce va participa la pilotarea instrumentelor didactice digitale şi a metodologiei alternative propuse prin acest proiect;
- *elaborarea de metodologii, instrumente şi proceduri adecvate nevoilor de tranziţie şcolară* în anii de trecere dintre ciclurile de şcolaritate primar şi gimnazial, în vederea diminuării discrepanţelor de abordare curriculară.

ELEMENTE de METODOLOGIE a CERCETARII

Obiectul cercetării îl reprezintă problematica tranziţiei şcolare de la clasa a IV-a la clasa a V-a, fiind urmărită cu precădere determinarea situaţiilor de inadaptare ce pot să apară în această perioadă ce necesită, prin însăşi natura sa, o readaptare a elevului la noi cerinţe educative, la un alt mod de organizare al procesului de învăţământ etc.

Modelul teoretic al reuşitei şi adaptării şcolare, reflectat în literatura de specialitate, configurează un ansamblu eterogen de cauze/factori care determină apariţia şi întreţin succesul/insuccesul şcolar. De regulă, la originea unui insucces şcolar se află mai multe cauze, deşi nu toate au aceeaşi pondere şi importanţă, acesta fiind cel mai frecvent definit ca neîndeplinirea de către elevi a cerinţelor obligatorii din programele şcolare, efect al discrepanţei dintre exigenţe, posibilităţi şi rezultate.

Studiul de diagnoză realizat a folosit ca instrument de lucru principal **chestionarul,** alegere justificată prin posibilitatea includerii în demersul investigativ a unui număr mare de subiecţi. Conceperea şi aplicarea sa au respectat etapele metodologice prevăzute în literatura de specialitate:

- studiul bibliografic;
- analizarea unei game largi de chestionare;
- identificarea eşantionului;
- stabilirea unui plan de colectare a informaţiilor;
- administrarea chestionarelor;
- centralizarea răspunsurilor;
- prelucrarea datelor;
- redactarea raportului de analiză şi a concluziilor/ recomandărilor.

Acelaşi set de întrebări a fost adresat profesorilor din învăţământul primar şi celor din învăţământul gimnazial, pentru a identifica într-un paralelism de analiză dominantele evidenţiate de răspunsurile oferite cu privire la o realitate descrisă unamim, in termeni specifici situaţiilor de criză.

Chestionarul a fost aplicat unui **eşantion reprezentativ** de cadre didactice din învăţământul primar (96) şi gimnazial (348) din următoarele judeţe: Alba, Arad, Argeş, Bacău, Bihor, Bistriţa-Năsăud, Botoşani, Braşov, Brăila, Buzău, Caraş-Severin, Călăraşi, Cluj, Constanţa, Covasna, Dâmboviţa, Dolj, Galaţi, Giurgiu, Gorj, Harghita, Hunedoara, Ialomiţa, Iaşi, Ilfov, Maramureş, Mehedinţi, Mureş, Neamţ, Olt, Prahova, Satu-Mare, Sălaj, Sibiu, Suceava, Teleorman, Timiş, Tulcea, Vaslui, Vâlcea,Vrancea şi Bucureşti.

Eşantionul a cuprins, pentru reprezentativitate, tranşe de vechime diferite, de la profesori debutanţi la profesori cu gradul didactic I şi vechime de peste 20 de ani în învăţământ. Problematica tranziţiei de la învăţământul primar la cel gimnazial a fost analizată din perspectiva opiniilor exprimate de către profesorii din învăţământul primar şi gimnazial care au fost solicitaţi să se plaseze în situaţia de a privi si interpreta problemele complexe ale adaptării elevilor la noul ciclu de învăţământ din perspective multiple. Completarea chestionarului a urmarit un traseu special de la introspecţie şi autoreflecţie la deschidere spre interpretarea aceloraşi problematici din perspectiva elevilor şi a părinţilor acestora. Desigur, profilul elevului şi al părinţilor acestuia face apel la modelul subiectiv internalizat, al fiecărui cadru didactic, clădit şi consolidat de percepţiile sociale ale perioadei în care ne aflăm, modele familiale

recunoscute, experienţa profesională, competenţe comunicaţionale, aspiraţii şi interese, nivel de pregătire şi perfecţionare profesională.

Raportul întocmit în urma aplicării chestionarului prezintă date importante referitoare la practicile actuale de facilitare a tranziţiei de la învăţământul primar la cel gimnazial, accentuând acele aspecte capabile să asigure integrarea cu succes a elevilor în noua etapă a existenţei lor şcolare şi care privesc adaptarea socială, adaptarea instituţională şi continuitatea curriculară.

Intr-o lucrare de sinteză pe tema tranziţiei primar-secundar, Anderson, Jacobs, Schramm et Splittgerber (2000) subliniază că toţi elevii sunt afectaţi, într-un procent mai mult sau mai puţin ridicat, de accesarea unei noi trepte a şcolarităţii lor. Autorii enumeră o multitudine de comportamente simptomatice pentru această situaţie, dintre care amintim înrăutăţirea rezultatelor şcolare, declinul gradului de satisfacţie faţă de şcoală, diminuarea atitudinilor pozitive faţă de disciplinele şcolare, reacţiile negative la adresa profesorilor, scăderea încrederii în sine ş.a. Dacă pentru majoritatea elevilor aceste efecte sunt de scurtă durată şi au o amploare relativ redusă, pentru unii dintre ei problemele pot deveni cronice şi, în consecinţă, mai greu de tratat. Aceşti elevi reprezintă, de fapt, grupul ţintă al proiectului nostru.

Abandonul şcolar este un fenomen multidimensional, la a cărui apariţie conlucrează, de obicei, o varietate de factori ce îl pot determina pe elev să se îndepărteze treptat şi progresiv de şcoală, până la părăsirea totală a acesteia, ca efect al frustrărilor acumulate de-a lungul timpului. Literatura de specialitate împarte factorii – de risc şi de protecţie- în trei categorii, dupa cum se poate observa şi din tabelul de mai jos (Janosz et al., 1998; Janosz et Leblanc, 1996; Potvin et al., 2004):

Prevenirea abandonului şcolar în procesul tranziţiei de la învăţământul primar la gimnaziu - factori de risc şi factori de sprijin – [1]

FACTORI DE PROTECTIE →	↑ REUSITA ŞCOLARA ↓	← FACTORI DE RISC
	Factori individuali	
• Incredere în propriile forţe şi sentimentul auto-eficacităţii • Strategii de adapentruare eficiente • Repertoriu solid de abilităţi sociale		• Lipsa de încredere în sine • Strategii de adapentruare (coping – managementul stresului) neprofitabile • Relaţii dificile cu ceilalţi colegi • Viziune negativă asupra şcolii • Tulburări de comportament (interiorizate şi exteriorizate)

1 prelucrare după *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*, Projet de recherche déposé par: Le Service d’étude du développement psychosocial et le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Responsables du projet: M. Born et D. Lafontaine, septembrie 2006, p.11.

		• Relaţii dificile cu adulţii • Motivaţie şcolară scăzută şi lipsă de implicare în activităţile şcolare
Factori familiali		
• Sprijin afectiv din partea părinţilor în perioadele de stres • Relaţii de calitate cu un adult semnificativ în viaţa copilului • Supraveghere parentală adapentruată, reguli structurate • Susţinere în activitatea şcolară • Climat familial pozitiv • Stil parental democratic şi încurajarea autonomiei		• Lipsă de organizare familiala: activităţi şi responsabilităţi • Lipsa interesului părinţilor pentru parcursul şcolar al copilului • Climat familial dificil, conflictual • Stil parental autoritar sau permisiv • Situatie socioeconomica defavorizată
Factori şcolari		
• Relaţii bune cu profesorii • Participarea la activităţi extraşcolare • Mediu şcolar agreabil (climat pozitiv în clasă şi în afara ei) • Instituţii şcolare care să promoveze partenariatul strâns dintre şcoala primară şi gimnaziu (vizite reciproce, activităţi comune, Zilele Porţilor Deschise etc.)		• Atitudine negativă a profesorului faţă de elev • Reguli omniprezente în mecanismul de funcţionare a clasei • Control prea mare exercitat de către cadrul didactic: efect negativ asupra atenţiei, apariţia tulburărilor de comportament • Reguli neclare, aplicate haotic • Structura şi organizarea şcolii

CELE PATRU FAZE ALE TRANZIŢIEI

Termenul de *tranziţie* acoperă perioada de timp scursă de la iniţierea pregătirii pentru trecerea de la clasa a 4-a la clasa a 5-a, până la integrarea cu succes a elevului în învăţământul gimnazial. In acest interval, pot fi observate patru faze distincte:

1. Pregătirea

Este o etapă importantă, deoarece acum se pot derula o serie de activităţi care să îi pregătească pe elevi pentru ciclul gimnazial. Adresate atât părinţilor, cât şi copiilor, acestea au rolul de a-i informa în legătura cu natura specifică a învăţământului secundar inferior şi cu modificările survenite.

2. Transferul

Se referă la perioada de interacţiune directă a elevilor clasei a 4-a cu noul mediu şcolar în care se vor integra la terminarea ciclului primar. Cele mai uzitate activităţi de transfer presupun vizite organizate ale copiilor/ părinţilor la instituţia de învăţământ avută în vedere.

In plus, în acest răstimp se desfăşoară un schimb intens de informaţii între învăţători şi cadrele didactice care vor prelua clasa a 5-a, cu scopul facilitării procesului de tranziţie şi integrare a elevilor în noua şcoala/ clasă. Este şi momentul oportun pentru a-i familiariza pe elevi cu rutinele caracteristice învăţământului gimnazial.

3. Inducţia

Cea de-a treia fază implică proiectarea şi implementarea unor programe de orientare şi consiliere a elevilor din clasele a 5-a, menite să le ofere acestora sprijinul necesar în învăţare, dar şi o platformă de dialog pe marginea aspectelor sociale şi personale ale trecerii la gimnaziu.

4. Consolidarea

Pe măsură ce elevii iau contact cu diverse programe de intervenţie/ sprijin, pot fi concepute activităţi care să-i ajute în dobândirea şi dezvoltarea unor competenţe metacognitive, esenţiale în gestionarea eficientă a propriului proces de învăţare.

CELE CINCI ARII DE ACŢIUNE

Galton, Gray şi Ruddock (1999) identifică cinci direcţii fundamentale de acţiune pentru şcolile interesate de nevoile propriilor elevi şi care îşi doresc să implementeze programe de facilitare a tranziţiei de la învăţământul primar la cel gimnazial, dupa cum urmează:

1. Administrativ

Legaturile formale şi schimburile de informaţie dintre şcoala primară şi gimnaziu trebuie să includă:

- întâlniri la nivelul conducerii şi şedinţe de lucru ale cadrelor didactice cu scopul coordonării activităţilor de tranziţie;

- diseminarea informaţiilor referitoare la particularităţile învăţământului gimnazial în rândul viitorilor elevi din clasa a 5-a, precum şi promovarea şcolilor cu rezultate deosebite;
- transferul anumitor elevi, pe baza unor informaţii precise.

2. Social şi individual

- cunoaşterea nevoilor personale şi sociale ale elevilor, necesară pentru a le reduce nivelul de stres şi anxietate cauzat de schimbarea şcolii/ clasei/ a învăţătorului cu dirigintele. Acţiunile vizează dezvoltarea relaţiilor sociale dintre elevii implicaţi în procesul de tranziţie şcolară, lărgirea cunoştinţelor acestora despre gimnaziu şi consolidarea încrederii în ei înşişi.

  De menţionat că astfel de interacţiuni pozitive pot avea loc încă din timpul primelor 3 faze, de pregătire, transfer şi inducţie, atât între elevi, cât şi între părinţii sau tutorii acestora.

3. Curriculum

- profesorii din învăţământul primar şi cei din învăţământul secundar trebuie să colaboreze în stabilirea curriculumului şi alegerea conţinuturilor ce vor fi predate în clasa a 4-a, respectiv la începutul ciclului gimnazial. Obiectivul fundamental trebuie să fie respectarea principiilor continuităţii şi progresiei curriculare.

4. Pedagogie

- cadrele didacticedin ciclul primar şi cele din ciclul secundar inferior trebuie să cunoască şi să înţeleagă mecanismele specifice de învăţare ale elevilor, dar şi să elaboreze o strategie comună pentru o practică de predare eficientă. Corespondenţa dintre metodele de predare folosite în clasa a 4-a şi cele abordate în clasele superioare poate reduce în mod semnificativ riscul de abandon sau de declin şcolar al elevilor.

5. Managementul învăţării

- toţi elevii trebuie încurajaţi să-şi gestioneze singuri intrarea într-un alt ciclu de şcolaritate şi să dezvolte competenţe de învăţare autonomă şi (auto)reflectivă. Fiecare elev trebuie să deţină informaţii despre ceea ce înseamnă „*a învăţa*” (inclusiv „*a şti cum se învaţă*”) şi să fie capabil să-şi exprime cu încredere nevoile individuale de învăţare în noul mediu educaţional.

Convingerea autorilor prezentului studiu este că un program de facilitare a tranziţiei de la clasa a 4-a la clasa a 5-a nu poate avea şanse de reuşită dacă nu este fundamentat pe corelaţia dintre cele patru faze ale tranziţiei detaliate mai sus şi cele cinci arii de acţiune prezentate anterior. Considerăm, în egală măsură, că una dintre cheile succesului unei astfel de iniţiative rezidă în implicarea şi disponibilitatea partenerilor, în durata şi varietatea colaborărilor din cadrul unor proiecte concrete propuse de practicieni, dar şi în deschiderea responsabililor educaţionali faţă de asemenea programe.

BIBLIOGRAFIE:

1. Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. şi Splittgerber, F. (2000). *School transitions : beginning of the end or a new beginning?* International Journal of educational Research, 33, 325-339.

2. Born, M., Lafontaine, D. (sept.2006). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*, Projet de recherche déposé par: Le Service d'étude du développement psychosocial et le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.

3. Galton,M., Gray, J. şi Ruddock, J.(1999). *The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment*. Research Report No 13, Homerton College, Cambridge, 41 p., online la http://www.suffolk.gov.uk/NR/rdonlyres/F13D257F-3034-4A93-AC09-5554080E73AC/0/PupilPerformanceResearchAnnex21.pdf

4. Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue Canadienne de Psycho-Education, 27 (2), pp. 285-306.

5. Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). *Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire*. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 25(1), pp. 61-88.

6. Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec (CTREQ), disponibil online la http://www.ctreq.qc.ca/docs/publications/documents/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf (pagină consultată pe 19 decembrie 2011).

CAPITOLUL I

Analiza diferenţelor de procesualitate a învăţării la elevii din ciclul gimnazial comparativ cu cei din ciclul gimnazial.

Studiu reflectiv-empiric

Prof. univ. dr. IOAN NEACSU
Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei
Universitatea din Bucureşti

1. Obiective : enunţuri stimulative pentru actorii proiectului

- O mai bună înţelegere a ceea ce definim astăzi prin învăţare şcolară (acronim IS): definire, mecanisme, condiţii etc.
- Lărgirea câmpului imaginar derivat din sau bazat pe investigaţie de unde cadrele didactice, pe baza experienţei, a nevoilor cu care se confruntă elevii şi ei înşişi, ca actori importanţi ai procesului de învăţământ , interacţionează, aplică productiv metodologia didactică, stimulează motivaţiile strategice venite dinspre interfaţa cu mediul SO9CIAL, pe de o parte, cu societatea cunoaşterii, pe de altă parte.
- Dezvoltarea de atitudini reflective în rândul cadrelor didactice şi a părinţilor asupra conexiunilor între mecanismele învăţării şcolare şi argumentele venite dinspre noilor argumente venite dinspre genetică, neuroştiinţe/ neuroepistemologie, psihologie, medicina şcolară , igienă şcolară , tehnologiile comunicării ,nanotehnologie ş.a.m.d..
- Producerea de noi schimbări în conduitele practice ale cadrelor didactic, directorilor de şcoli, inspectorilor, părinţilor , altor decidenţi, a tuturor celor care asigură trecerea fără dificultăţi majore de la învăţământul primar spre cel gimnazial , totul conectat proiectelor familiale şi sociale.
- Antrenarea fiecărui actor implicat în acest proces, delicat şi firesc până la urmă, pentru ca fiecare elev să-şi valorifice potenţialul de manifestare la nivelul perioadei optime dezvoltări , integrându-se prin stiluri de învăţare rezonante cu stilurile de predare adecvate, prin intervenţii strategice şi specifice, prini crearea de situaţii pedagogice productive,
- Asigurarea unei mai bune adaptări a conduitei didactice la mediul profesional cooperant şi competitiv promovând temeinicia pregătirii şi integrării în social.
- Conştientizarea limitelor şi obstacolelor prezente în abordările de tip cognitiv, metacognitiv, socio-afectiv, emoţional , spiritual şi comunicativ asociate proceselor de predare-învăţare şi evaluare ŞCOLARĂ , noilor modele şi etape în evaluare– clasa pregătitoare, clasa a II -a, clasa a IV- a, clasa a VI şi clasa a IX-a.
- Stimularea activităţii psihoeducaţionale- autoreflective, de cercetare ştiinţifică şi didactică bazate pe modele coparticipative, focalizate pe validarea ipotezelor privind eficienţa relaţiei efort–motivaţie-metodă-reuşită socio-profesională la nivelul absolvenţilor învăţământului obligatoriu.

2. Obiective minimale pentru tranziţie - unele descoperiri cu impact asupra învăţării şcolare

- Îmbunăţirea trainingului educaţional pentru a fi pregătiţi şă înţelegem şi să aplicăm noile descoperiri genomice- cunoştinţe, vocabular, concepte mai largi, pentru a evita riscul permanentei neînţelegeri sau cantonări în practicile tradiţionale;

- Formarea unei noi atitudini privind tranziţia şi care să ne permită aplicarea şi interpretarea rezultatelor cercetării empirice;
- Schimbarea treptată a gîndirii educaţionale, a managementului educaţional, psihologic, medical, ergonomic ş.a. dintr-o perspectivă perosnalizată şi de grup, pe fondul unui diagnostic predictiv şi al unei intervenţii profilactice benefice individualizate.
- O atenţionare comună: Peste tot în lume, copiii dorm cu o oră mai puţin decât în urmă cu treizeci de ani. Costul acestui fapt:un punctaj IQ mai slab, stare emoţională fragilă, ADHD, obezitate, performanţe academice mai slabe,capacitate de concentrare redusă în clasă Experţii ne avertizează , cu oarecare exagerare:"o oră de somn pierdută este echivalentă cu doi ani de maturizare şi dezvoltare cognitivă….O oră de modificare a programului de somn în week-end se concretizează în scăderea punctajului testului IQ cu şapte unităţi. Tulburările de somn pot produce aceleaşi daune asupra inteligenţei copilului precum cele generate de intoxicaţia cu plumb… Ne aşteptăm să existe o corelaţie între rezultatele şcolare şi calitatea somnului…Copiii care dorm mai puţin sunt mai graşi decît cei care dorm mai mult,… sunt mai puţin activi" (Bronson, Merryman, 2011)

3. Şcoala de calitate pentru toţi, şcoala cunoaşterii utile

Într-un recent studiu privind" calitatea învăţării şcolare: dezvoltări argumentative", scriam următoarele "Din ce în ce mai mult ne dăm seama că orice sistem de educaţie ar trebui gândit pentru acela care are nevoie de educaţie sau care

să fie educat, fie că el este copil, elev, tânăr sau adult.. Elanul, vocaţia şi obligaţia de a crea şcoli "bune" şi de a gândi educaţia de calitate pentru toţi copiii înseamnă SCHIMBARE. Şi nu una minoră. Crearea şcolilor, a unui învăţământ care eliberează potenţialul fiecărui subiect care învaţă este sau ar trebui să fie pentru noi, educatori, administratori,părinţi, membri ai comunităţii, legiuitori, decidenţi ş.a. - interesul major. Poate fi şi unul prioritar !

Totodată, am invocat nu puţine argumente de sprijin. Le reiterăm fie şi pentru motivul că sunt relevante şi pertinente pentru tema noastră.

Şi poate nu a fost întâmplător şi nici de o naivitate secundă că un grup de părinţi şi educatori (spre exemplu, cel din Seattle, S.U.A.) a dorit să creeze o şcoală ca un loc public, comunitar, capabil să răspundă la întrebarea: Cum ar arăta o şcoală care să garanteze succesul pentru toţi copiii ? Întrebare, să recunoaştem, provocatoare.

Răspunsul nu a întârziat să vină. El a fost conceput din perspectiva capacităţii acelei şcoli de a reflecta câteva caracteristici esenţiale, pe care le prezentăm succint. Precizăm că am procedat la prelucrarea şi îmbogăţirea lor, pentru a înţelege şi mai bine încotro ne-am putea îndrepta şi noi, ameliorând, dezvoltând, în beneficiul elevilor, cadrelor didactice, părinţilor, decidenţilor şi comunităţii. Iată câteva dintre acestea:

- Conducere puternică, prin roluri asumate în chiar interiorul ei (şcolii);
- Unitate de scopuri, viziune, set de valori esenţiale împărtăşite, precum şi o infuzie multiculturală echilibrată;

- Un mediu şcolar total sigur (securizant), igienizat, cooperant, relaţional-afectiv şi asertiv (afirmativ);
- Toţi adulţii, dar în special părinţii, sunt responsabili pentru toţi copiii, pentru şcoală ca întreg. Pronumele "eu" şi "al meu" se vor schimba în "noi" şi "al nostru".
- Purtătorii de politici educaţionale vor încorpora un minim consens asupra valorilor disciplinei şcolare: pozitive, solide, corecte, ferme, practicate într-o ambianţă adecvată.
- Aşteptări ridicate pentru toţi copiii, însoţite de bune practici, realizate cu credinţă/convingere;
- Conţinuturi gândite şi realizate interdisciplinar, practicate eficient pentru a asigura o cunoaştere utilă, acceptând diferenţele în învăţare, în stil de învăţare şi de instruire;
- În terapiile şi intervenţiile educaţionale să se pronunţe mai frecvent cuvintele/sintagmele SUCCES/REUŞITĂ individuală şi socială şi nu INSUCCES/NEREUŞITĂ.

De aici şi până la a vorbi de societatea modernă ca o societate a cunoaşterii utile nu există decât un pas. Mărimea lui este o funcţie cu mai multe variabile.

Instituţiile de învăţământ, inclusiv cele destinate învăţământului primar şi gimnazial, au astăzi **sarcini** de proiectare centrate şi orientate în special spre:

- A forma la elevi noi seturi aptitudinal-atitudinale, adecvate societăţii moderne, esenţiale fiind autonomia, flexibilitatea, capacitatea de cooperare şi dialog, creativitatea, gândirea critică etc.;
- A găsi mijloacele care să stimuleze la elevi şi cadre didactice autoinstruirea, păstrarea echilibrului între "individualism/individualizare/personalizare" şi "socializare/cooperare", muncă în echipă;
- A pregăti elevul pentru construcţia unui nou stil de cunoaştere şi de viaţă activă, axa fiind învăţarea continuă, pe termen mediu şi lung.

4. Nevoia de schimbare pozitivă în studiul învăţării şcolare - repere diagnostice şi statistice

Schimbarea pozitivă este cuvântul de ordine cu relevanţă în educaţia de calitate specifică trecerii de la învăţământul primar la cel gimnazial.

În ceea ce priveşte coordonatele schimbării calitative în şcoală, în educaţie, M. Fullan (2), unul dintre cei mai cunoscuţi experţi ai domeniului, preciza că aceasta cere timp, succesul deplin nefiind garantat. Atât dezvoltarea locală a şcolii, cât şi calitatea infrastructurii înconjurătoare, a contextului stimulator nu satisfac pe deplin standardele realizării unor schimbări (auto)sustenabile pe scară largă în această tranziţie.

Trei mari dimensiuni/componente sunt invocate de autorul citat, în zona de interes a problemei examinate. Noi le abordăm sau le reluăm prin conversie metodologică profitabil educaţional atât pentru valoarea lor de fond, cât şi pentru metafora intrinsec conţinută de modelul* "story" (poveste), Ne asumăm astfel metafora pentru că este profund prezentă şi în tranziţia de care vorbim şi despre care avem şi unele date rezultate din cercetarea empirică cu susţinere statistică simplificată însă.

Prima utilizată este "inside story" (povestea interiorului), a doua este "inside-out story" (povestea din interior spre exterior), a treia formă este "outside-in story" (povestea din exterior spre interior). Sintetic vorbind, ele sunt forţele interne din educaţie, din şcoli şi din actorii, efectul unor interrelaţii dintre factorii interni şi cei externi în cadrul producerii unei noi filosofii sociale a reformei tranziţiei în trecerea de la un ciclul la un altul de educaţie.

4.1. „Inside story” sau tranziţia explicată prin factori interni cu impact - opinia elevilor

"The inside story" reprezintă schimbarea pozitivă în educaţie, şcoală şi învăţare, în termenii dinamicii interne. Efectul vizează obţinerea de schimbări pozitive în atitudinea faţă de învăţare şi rezultatele ei, faţă performanţele obţinute, având ca repere-atribute factori cu o anumită influenţă rezultativă şi prin relaţiile elev- învăţare, elev- predare, elev relaţii cu profesorii etc. conlucrarea, colaborarea. Ambele definesc comunitatea învăţării ca profesiune, centrarea pe elev, pe (auto)evaluarea lui continuă, pe optimizarea modului de a învăţa cum să înveţe, în vederea asigurării unui nivel optim al dezvoltării personalităţii

Rolurile profesorilor vizează nu numai asumarea sarcinilor procesualităţii predării/instruirii, prin asigurarea formării unui produs final destinat integrării în societatea timpului, ci şi competenţa:

- de a interpreta, în colaborare cu alţi profesori ai şcolii, progresele şi rezultatele obţinute de elevi;
- de a întocmi, pentru evaluare, portofolii bazate pe planuri, proiecte, produse concrete destinate îmbunătăţirii proceselor de învăţare reală, autentică, eficientă.

În aşa-numitele "şcoli care beneficiază de colaborare" (collaborative schools) întregul corp didactic lucrează în cooperare pentru obţinerea unor rezultate superioare în instruirea elevilor.

Trecând la analiza de indicatori, apreciem că importanţi sunt acei factori care permit o bună percepţie şi înţelegere a procesului de tranziţie a elevilor de la ciclul primar la cel gimnazial. Prioritar într-o astfel de paradigmă devine **conştientizarea valorii elementelor** prezente în câmpul activităţilor didactice, precum şi a unor factori derivaţi sau complementari ce au impact asupra conduitei integrative a elevilor . Astfel , în opinia elevilor cu privire la calitatea procesului de trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial , relevanţă statistică globală se relevă a avea situaţia prezentată în tabelul de mai jos.

Tabel 1a. Elemente ce afectează procesul de tranziţie de la ciclul primar la ciclul gimnazial- opinia elevilor

Elemente cu impact asupra tranziţiei de la ciclul primar la ciclul gimnazial	Nivele de evaluare (%)				
	Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură relativ mare	Mică măsură	Deloc
Adaptarea la noile cerinţe curriculare	27	40	22	9	2
Diferenţa de stil de predare dintre învăţător şi profesorii din gimnaziu	45	39	10	5	1
Reducerea timpului liber şi creşterea numărului de ore alocate studiului individual	26	41	24	8	2
Schimbarea sistemului de evaluare	45	26	16	11	4
Reorganizarea relaţiilor interpersonale	15	30	33	18	3
Creşterea numărului disciplinelor şcolare studiate şi a gradului lor de dificultate	27	41	25	5	2
Modificarea relaţiei profesor-elev	30	39	21	8	3
Altele elemente cu character individual	26	19	14	9	31

Imaginea distribuţiei globale a tuturor factorilor examinaţi ca rezultaţi din exprimarea opiniei elevilor poate fi urmărită în fig. 1 de mai jos, reprezentarea iconică oferind şi un temei comparativ dinamic:

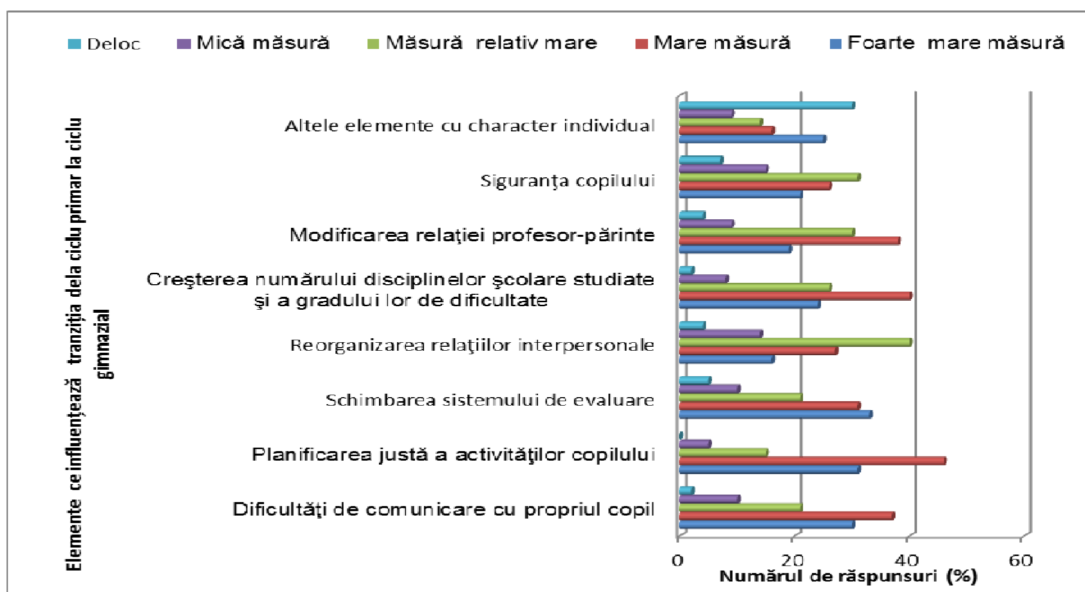


Fig. nr. 1.Distribuţia elementelor ce afectează tranziţia de la ciclul primar la ciclul gimnazial-opinia elevilor

Importantă ar putea deveni gruparea cumulativă a intervalelor ce definesc pozitivul situaţiei, calculată ca sumă a valorilor lui foarte bine+ bine. Prezentăm, mai jos, un tabel rezultativ al acestei situaţii.

Tabel nr. 1.b.

Elemente cu impact asupra tranziţiei de la ciclul primar la ciclul gimnazial	Punctaj f.bine+bine
Diferenţa de stil de predare dintre învăţător şi profesorii din gimnaziu	84
Schimbarea sistemului de evaluare	71
Modificarea relaţiei profesor-elev	69
Creşterea numărului disciplinelor şcolare studiate şi a gradului lor de dificultate	68
Adaptarea la noile cerinţe curriculare	67
Reducerea timpului liber şi creşterea numărului de ore alocate studiului individual	67
Reorganizarea relaţiilor interpersonale	45
Altele elemente cu character individual	45

Importanţi sunt: diferenţa de stil de predare în gimnaziu –rang I, 84%; schimbarea sistemului de evaluare, rang II, 71%; noile relaţii dintre profesori şi elevi-rang III, 69%,

ordine pe care o apreciem ca fiin d relative obiectivă, relevanţă cauzal şi cu validitate ecologică .

4.2.The „inside-out story” sau tranziţia explicată prin ochii şi percepţia cadrelor didactice

Acest proces are o deosebită importanţă. El nu poate fi realizat fără cadrul didactic, actorul care vede lucrurile din interior , dar şi din afara şcolii, ca reprezentant al societăţii.

"The inside-out story" plasează analiza calităţii educaţiei, a tranziţiei spre gimnaziu, şi în mediul exterior şcolii, care s-a modificat mult în ultimii ani. Pereţii şcolii devin tot mai transparenţi şi mai permeabili. Profesorii şi directorii de şcoli lucrează "sub microscop". Cerinţele sunt mai mari, rolurile şi orientarea cadrelor didactice modificându-se uneori semnificativ. Forţe exterioare influenţează şi, într-o anumită măsură, provoacă şcolile, profesorii la realizarea de noi roluri şi funcţii, acestea fiind, în acelaşi timp, necesare succesului. Unii autori inventariază seturi întregi de asemenea **forţe exterioare**. Cinci dintre ele par a fi esenţiale: părinţii şi comunitatea; tehnologia; legăturile cu diferite asociaţii/corporaţii (manifestarea unei conştiinţe corporative ar fi necesară); politicile stimulative ale guvernelor; lărgirea spectrului profesional al cadrelor didactice (de la una, la două sau chiar trei specializări).

Invocând acum rezultatele cercetării concrete, suntem preocupaţi să aplicăm aceleaşi tehnici şi procedee de analiză diferenţiată a factorilor. Prezentăm aceste liste în tabelul de mai jos şi în figura 2 ce-l reflectă ca reprezentare grafică.

Tabel nr.2a. Elemente ce afectează procesul de tranziţie de la ciclul primar la ciclul gimnazial -viziunea profesorilor

Elemente cu impact asupra tranziţiei **de la ciclul primar la ciclul gimnazial**	Nivele de evaluare (%)				
	Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură relativ mare	Mică măsură	Deloc
Lipsa de relaţionare şi comunicare dintre profesorii care predau materii diferite la aceeaşi clasă	27	33	22	15	**3**
Insuficienta cunoaştere a particularităţilor de învăţare ale fiecărui elev	42	35	15	5	2
Discontinuitatea dintre obiectivele educaţionale umărite în cele două cicluri	39	37	17	4	3
Lipsa de comunicare dintre învăţător şi diriginte	31	32	22	11	4
Frecvenţa sporită a a abaterilor de comportament	31	39	19	8	3
Lipsa competenţelor specifice promovării unui management eficient al clasei de elevi	28	39	20	9	5
Altele elemente cu caracter individual	28	15	14	8	35

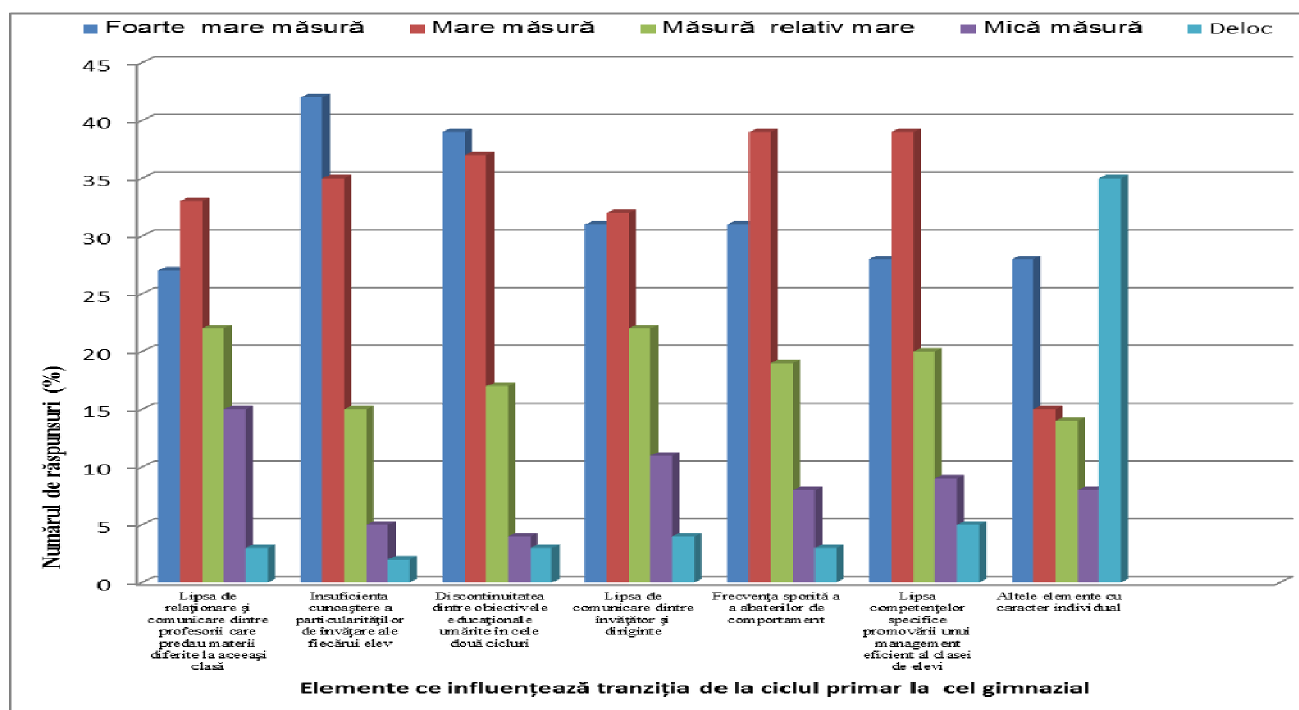


Fig. nr. 2 .Dinamica elementelor ce afectează tranziția de la ciclul primar la ciclul gimnazial - viziunea profesorilor

Prin aplicarea procedeului cumulării intervalelor de f. bine +bine, rezultă o ierarhizare interesantă. Astfel:

a. insuficienta cunoaştere a particularităţilor de vârstă şi ale procesului de învăţare ale fiecărui elev- rang I, cu 77% din răsunsurile respondenţilor ;

b. lipsa de continuitate a obiectivelor între cle două cicluri,, rangul II, cu 76% răspunsuri;

c. apariţia unor frecvente tulburări şi disfuncţionalităţi de comportament, rang III, cu 705, urmate de factori care definesc managementul clasei, lipsa de comunicare, de relaţionare între profesorii din ciclul primar şi cei din gimnaziu.

Toate aceste forţe sunt necesar a fi cunoscute, ajutând şcolile în implementarea schimbărilor necesare tranziţiei. Uneori ele pot fi derutante, deoarece iau forma unui amalgam de fenomene complexe şi lipsite de coordonare, de coerenţă sau de relevanţă.

4.3. „The outside - in story" sau Tranziția din perspectiva părinţilor

Avem în vedere politicile socio- şi psihoeducaţionale de implicare a părinţilor, a familiei în gestionarea fenomenologiei bogate a acestei perioade de tranziţie, de creştere a capacităţii de adoptarea unei game noi de activităţi necesare parcurgerii de elev asistat de consilier şi de părinţi, în vederea interacţiunii lor ca membri ai unor "comunităţi de învăţare", atât în şcoală, cât şi în afara ei.

Datele cercetării evidenţiază prezenţa unei alte liste de factori. Diferenţierile în spectru sunt fireşti şi de luat în considerare de decidenţi, profesori, de comunitatea largă, în sensul cel mai firesc al termenului.

Prezentăm, în continuare, rezultatele cercetării sub o formă statistică şi una grafică.

Tabel nr.3.a.. Factori ce influenţează procesul de tranziţie de la ciclul primar la ciclul gimnazial – opinia părinţilor

Elemente cu impacta supra tranziţiei **de la ciclul primar la ciclul gimnazial**	Nivele de evaluare (%)				
	Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură relativ mare	Mică măsură	Deloc
Dificultăţi de comunicare cu propriul copil	30	37	21	10	2
Planificarea justă a activităţilor copilului	31	46	15	5	0
Schimbarea sistemului de evaluare	33	31	21	10	5
Reorganizarea relaţiilor interpersonale	16	27	40	14	4
Creşterea numărului disciplinelor şcolare studiate şi a gradului lor de dificultate	24	40	26	8	2
Modificarea relaţiei profesor-părinte	19	38	30	9	4
Siguranţa copilului	21	26	31	15	7
Altele elemente cu caracter individual	25	16	14	9	30

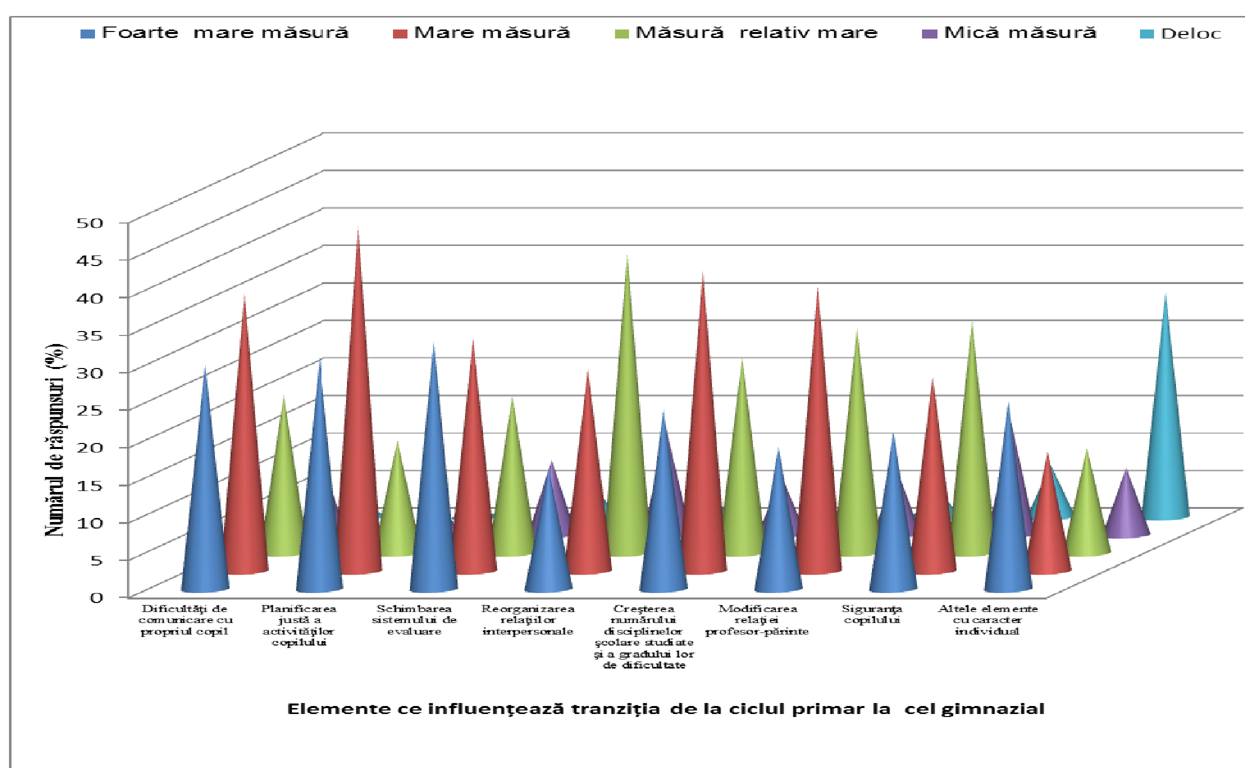


Fig. nr.3. Dinamica elementelor ce influențează tranziția de la ciclul primar la ciclul gimnazial în viziunea părinților.

Referinţele ierarhizatoare permit, urmare a utilizării procedeului cumulării intervalelor f. Bine +bine, un registru simpificat al factorilor. Pentru primele trei ranguri, situaţia este următoarea:

a. apariţia unui nou mod de planificare a activităţilor elevului--rang I, cu 77%, ceea ce ar presunpune o mai atentă examinare a acestui aspect de management, cu posibile treceri la selfmanagement;

b. manifestarea unor semnificative dificultăţi de comunicare a părinţilor cu elevul/ eleva- rang II, cu 67% din răspunsuri, unele din ele fiind explicate prin intrarea elevilor în zona preadolescenţei, cu tulburările inerente, dar şi cu unele consecinţe care ar trebui atent gestionate;

c. important prin semnificaţia educaţională este factorul cunoscut sub titlul generic de schimbarea semnificativă a sistemului de evaluare/sistem docimologic de la 10m lqa a12, şi cu aceeaşi pondere situându-se creşterea numărului de discipline studiate în curriculumul obligatoriu-rang III, cu 64% .

5. Recursul la metode şi tehnici în învăţare

Ştim şi chiar acceptăm, mai mult sau mai puţin convinşi, că fiecare din noi, cei care am trecut serios prin statutul de elev în şcoală, cheltuieşte timp, efort şi motivaţie în registre variate la confruntarea cu rigorile învăţării sistematice, evaluate, dar şi al celei complementare, nonformale.

Unii învăţăm mai profund, alţii superficial, unii mai rapid, alţii în ritm mai lent, unii pentru un timp mai îndelungat, alţii pentru termene scurte !

Ce explicaţii se pot da ? Câteva sunt plauzibile: diferenţe de maturizare biologică şi psihosocială, de capacitate, de motivaţie şi interes, de antrenament şi metodă, de competenţă şi calităţi ale cadrului didactic care asigură instruirea. Se mai pot adăuga: dacă se învăţă din clasă, "acasă" sau la bibliotecă; dacă învaţă singur sau în grup, cu subiecţi de aceeaşi vârstă sau cu un adult; dacă este un introvert sau un extrovert; dacă dovedeşte rezonanţă în stăpânirea de dispozitive psihologice (de ex., abilităţi, motivaţie) cu psiho-logica disciplinelor şcolare de învăţat; dacă se caracterizează printr-un stil competitiv sau unul cooperant; dacă gândeşte pozitiv sau negativ în faţa unui eşec; dacă trăieşte într-un mediu natural, favorizant învăţării/studiului sau într-unul artificial; dacă mediul de învăţare (climatul şi atmosfera) este unul tensionat sau relaxant, dar tonic; dacă are unele opţiuni relevante vocaţional; dacă dirijarea şi valorile proiectului şcolar (educaţional) vine sau nu în întâmpinarea proiectului personal de dezvoltare sau este perceput ca străin, ca o grefă pe cale de a fi respinsă ş.a.

Putem inventaria, desigur, şi alte componente factoriale cu oarecare notă negativă de ecranare: tehno-fobiile, slaba organizare, stilul autoritarist descurajant, conţinutul irelevant, neîncrederea în puterea şi etosul şcolii, lipsa de entuziasm, valul aşezat pe ochi la îndemnul de trezire în faţa unui obstacol.

Aşadar, nu putem vorbi de o "nebunie" a învăţatului, a studiului sistematic în şcoală şi în afara ei. Am putea suspecta chiar o pierdere a poftei de/a interesului pentru învăţare la unii elevi. Pe ansamblu, însă, pozitivul, dorinţa de învăţare la cei mici, sunt dominante.

Cert este însă şi un alt lucru: calitatea învăţării are efecte pe termen lung asupra vieţii şi carierei, asupra aprecierii eforturilor pe care cadrele didactice le depun pentru o instruire eficace şi eficientă, asupra capacităţii lor de a comunica oral şi în scris, mai ales (în mod special, asupra vocabularului).

Referitor la problematica învăţării la clasele mici stăruie câteva întrebări cheie ca: Ce fel de metodă ? Pentru cine ? Ce vei învăţa cu ea ? Pentru cât timp ? Ce loc ocupă ea între elementele procesului de învăţare şcolară ? ş.a.

Când unul dintre elevi spune că are o problemă personală de învăţare, de relaţie, de şcoală, de scădere a randamentului sau performanţei …., deci care dă cadrelor didactice ,dar şi

părinţilor, bătaie de cap şi nu o poate rezolva singur printr-o experienţă cunoscută …, acel ceva, care nu are statut de regulă, trebuie rezolvat prin altceva, frecvent numit METODĂ sau TEHNICĂ DE ÎNVĂŢARE.

De aici problema: Metodele şi tehnicile de învăţare sau "stăpânirea" metodelor şi tehnicilor de învăţare reprezintă o cale mai simplă de abordare a realităţii, de a ne descoperi pe noi înşine şi pe alţii, de a identifica şi rezolva o problemă, de a ne schimba pentru a putea cerceta pe o cale mai mult sau mai puţin directă universul învăţării. În sinteză, de a avea mai multă putere.

În procesul rezolvării de probleme (problem-solving) elevul va câştiga progresiv "experienţa metodei" sau "experienţa ca tehnică". Se aplică aici valoarea excelentei formule existenţiale conţinute de vechiul proverb care spune:

"**Dă-i un peşte unui om şi-l vei hrăni pentru azi. Învaţă un om cum să pescuiască şi el va putea să se hrănească pentru o viaţă."**

Unul din răspunsuri îl găsim în METODĂ ŞI TEHNICĂ DE ÎNVĂŢARE. Ele dau sens, orientare şi valoare problemei în discuţie. Prezentăm un mic decupaj statistic din care rezultă cu suficientă claritate locul şi rolul metodelor şi tehnicilor de învăţare în logica mai ascunsă a factorialităţii tranziţiei- vezi tabelul 4 şi grila corespunătoare acestui decupaj statistic- fig 4.

Tabel nr.4.a Elemente ce nu trebuie să lipsească din programul de pregătire a elevilor din clasa a V-a

Elemente necesare în programul de pregătire a elevilor din clasa a V-a	Nivele de evaluare (%)				
	Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură relativ mare	Mică măsură	Deloc
Metode şi tehnici de interacţiune în grup	40	36	19	2	3
Managementul stresului/ autocontrol / autoîncurajare/ autoreglare	41	39	15	4	1
Cunoaştere şi stimă de sine	50	34	12	3	0
Exerciţii pentru dezvoltarea şi perfecţionarea atenţiei	48	36	13	2	1
Autoeducaţia	48	34	14	3	1
Metode şi tehnici de învăţare eficientă*	64	29	5	2	1
Comunicare pentru afirmarea sinelui	43	36	17	3	1
Motivaţie şi învăţare*	66	26	7	1	1
Metacogniţie*	32	34	27	5	2
Altele elemente cu caracter individual	29	15	15	7	34

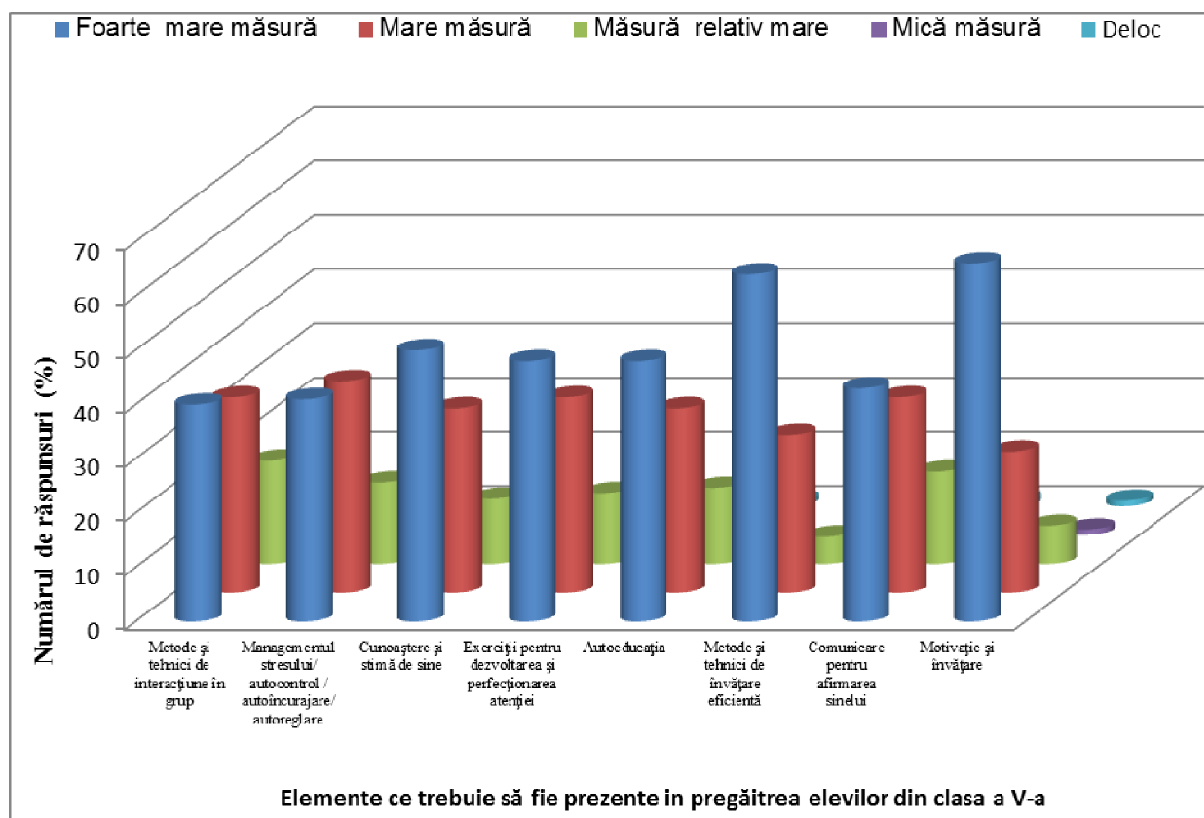


Fig.nr. 4 Elemente prezente în procesul pregătirii şcolare a elevilor

Tabel nr. 4.b.. Gruparea cumulativă a valorilor scalei foarte bine şi bine

Elemente necesare în programul de pregătire a elevilor din clasa a V-a	Punctaj
Metode şi tehnici de învăţare eficientă	93
Motivaţie şi învăţare	92
Cunoaştere şi stimă de sine	84
Exerciţii pentru dezvoltarea şi perfecţionarea atenţiei	84
Autoeducaţia	82
Managementul stresului/ autocontrol / autoreglare	80
Comunicare pentru afirmarea sinelui	79
Metode şi tehnici de interacţiune în grup	76
Metacogniţie	66
Altele elemente cu caracter individual	44

Ce rezultă de aici ?

Mai întâi, este interesantă poziţionarea centrală, rang I, cu 93%, a factorului stăpânirea progresivă a metodelor şI tehnicilor de învăţare- ; de aici preocuparea cadrelor didactice pentru a face tot mai prezentă în conduita lor profesională la clasă introducerea unui astfel de obiectiv operaţional, numit în literatura de specialitate din Occident " Survival ghid".

b. Mai apoi, că acesteia i se alătură prezenţa motivaţiei pozitive faţă de învăţare sau conştientizarea a ceea ce semnifică învăţarea motivată în şcoală, cu 92% din răspunsurile

date, ceea ce repune în discuţie valoarea adăugată adusă de acest factor în reuşita şcolară sau, dimpotrivă, rolul de netăgăduit a acestei valori, explicit negativ al absenţei acesteia- demotivarea- şi influenţa asupra nereuşitei şcolare .

c. În al treilea rând, cu valori apropiate se remarcă a fi alţi doi factori, cunoscuţi sub numele **de cunoaşterea şi stima de sine,** asociatţi cu alt factor de esenţă psihoeducaţională, anume **exerciţiul de formare şi dezvoltare a atenţiei**.. Li se alătură **managementul stresului**, **autocontrolul** şi **autoreglarea**, factori atât de importanţi în activităţile didactice din clasă sau de acasă.

6. Metodologia didactică – valori generative pentru reuşita tranziţiei

Şi acum, o întrebare legitimă, la care implicit căutăm să răspundem: Are elevul posibilitatea de a câştiga suficiente cunoştinţe, abilităţi, de a-şi forma acele competenţe necesare înţelegerii misiunilor specifice şcolii, importante în realizarea a ceea ce numim "cunoaştere utilă pentru viaţă" ?

Lumea strategiilor predării şi învăţării are propria mişcare, de o complexitate în creştere evidentă. Pozitivarea discursului şi acţiunii pedagogice vine astăzi cu predominanţă din trei surse: a) cea a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale; b) cea a tehnologiilor nonconvenţionale de tip psihologic, parapsihologic sau de altă natură, încă necunoscută; c) cea a legităţilor învăţării sau a principiilor generale ale învăţării.

Conştientizarea elementelor compoziţionale ale unui bun program de pregătire a constituit în intenţia cercetărilor din proiect formularea unui item construit tocmai pe ideea a ceea ce semnifică logica eficienţei şi eficacităţii didactice în trecerea de la învăţământul primar la cel gimnazial. Ne aflăm aici în faţa conceptului integrator şi generator de calitate cunoscut sub denumirea de **metodologie didactică.**

Promotorii proiectului au considerat utilă şi utilizabilă examinarea acestei componente paradigmatice a calităţii procesului de învăţământ, explicative şi pentru reuşita tranziţiei.

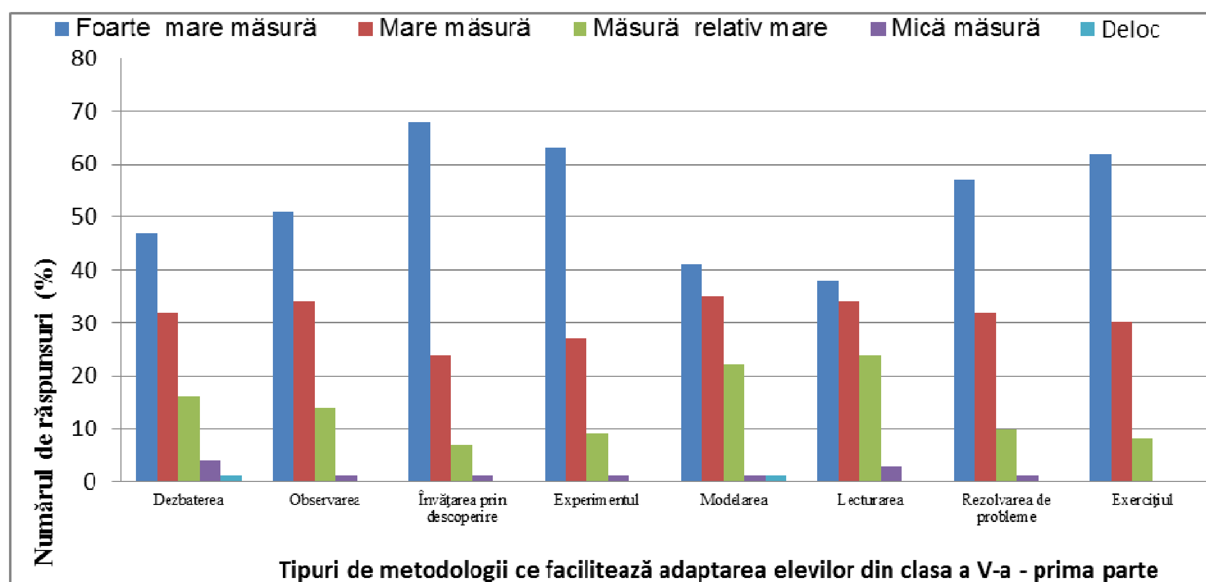
Datele cercetării şi modelul simplificat pe care l-am aplicat discursului valorifică rezultatele obţinute şi le consideră exemplificatoare prin distribuţia valorilor cumulative pentru intervalele foarte bine+ bine, cu păstrarea regulii descrescătoare pe intervalul considerat –vezi tabelul de mai jos şi fig. corespunzătoare totalităţii factorilor examinaţi:

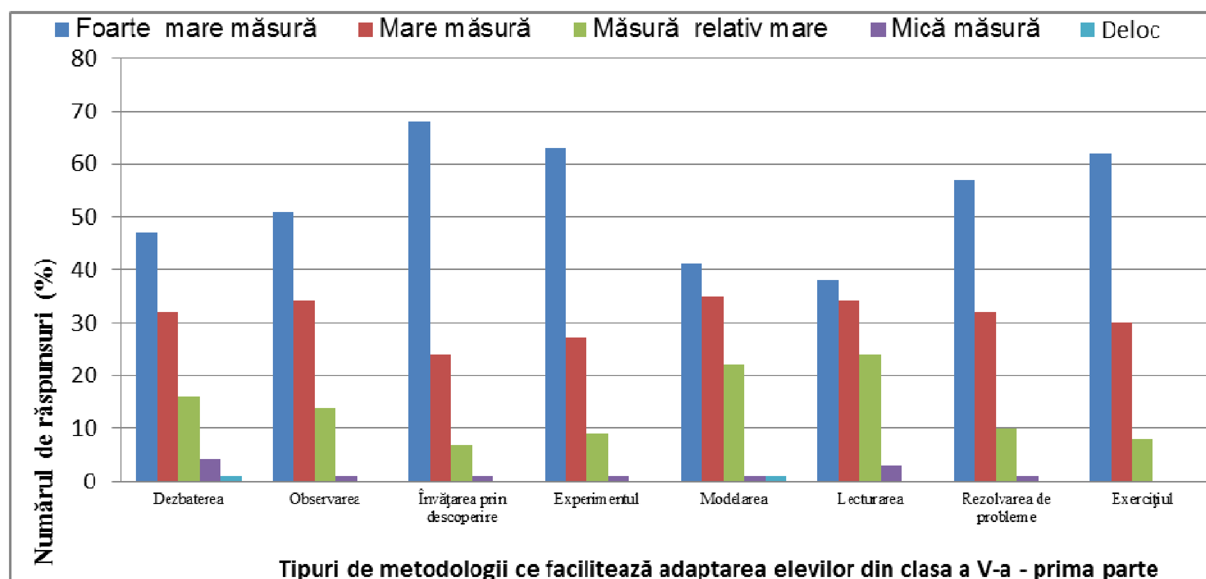
Tabel nr.5a. Metodologia didactică- factor facilitator al adaptării elevilor în clasa a V-a

Tipuri de metodologii ce facilitează adaptarea elevilor din clasa a V-a	Nivele de evaluare (%)				
	Foarte mare măsură	Mare măsură	Măsură relativ mare	Mică măsură	Deloc
Expunerea	13	19	45	19	5
Povestirea	14	26	47	11	2
Descrierea	13	30	44	12	1
Explicaţia didactică	36	38	23	3	0
Prelegerea	7	12	24	33	25
Demonstraţia şi argumentarea	50	34	13	3	0
Conversaţia	55	34	11	1	0
Brainstormingul	55	29	13	1	1
Problematizarea	55	32	11	1	0

Dezbaterea	47	32	16	4	1
Observarea	51	34	14	1	0
Învăţarea prin descoperire	68	24	7	1	0
Experimentul	63	27	9	1	0
Modelarea	41	35	22	1	1
Lecturarea	38	34	24	3	0
Rezolvarea de probleme	57	32	10	1	0
Exerciţiul	62	30	8	0	0
Jocurile didactice	64	22	11	1	2

Expresia grafică rezultativă are următoarea iconicitate- vezi mai jos fig 5.a şi fig. 5. b. :





Tabel 5.b.

Tipuri de metodologii ce facilitează adaptarea elevilor din clasa a V-a	Punctaj
Învăţarea prin descoperire	92

Exerciţiul	92
Experimentul	90
Conversaţia	89
Rezolvarea de probleme	89
Problematizarea	87
Jocurile didactice	86
Observarea	85
Demonstraţia şi argumentarea	84
Brainstormingul	84
Dezbaterea	79
Modelarea	76
Explicaţia didactică	74
Lecturarea	72
Descrierea	43
Povestirea	40
Expunerea	32
Prelegerea	19

Ce constatăm la un simplu exerciţiu perceptiv şi interpretativ?

a. Locul întâi, cu 92% , este ocupat de exerciţiu şi învăţarea prin descoperire, ceea ce trebuie să recunoaştem că este oarecum surprinzător:; poate că viitorul este mult prea aproape iar noi nu-l percepem a se petrece şi în şcoală atât de repede şi intrat deja în practica şcolară.

b. Foarte aproape, cu 90-89% se află metoda experimentului, conversaţia şi rezolvarea de probleme, metode, chiar strategii active, destul de prezente în predarea-învăţarea din gimnaziu.

c. Locurile următoare, intervalul 87-84%, sunt ocupate de jocurile didactice, de problematizare şi demonstraţie; urmează, mai puţin firesc, metoda brainstormingului. Cunoscuta metodă de stimulare a creativităţii elevilor, prezenţa ei certifică fie cunoaşterea acestei funcţii, fie pătrunderea ei în practica şcolară, ceea ce ne bucură. Surprinde, oarecum negativ, locul marginal ocupat de povestire, pe care noi o apreciem tot mai mult astăzi şi nu numai noi. Să fie oare acest lucru explicat prin reflexul negativ al cadrelor didactice ? Posibil.

Spectrul metodologic ar merita o analiză mai atentă, fie doar invocând noile roluri ale cadrului didactic la confruntarea cu noile stilurile de învăţare şi comunicare, cu noile structuri curriculare ale disciplinelor studiate, cu noile orientări ale evaluării rezultatelor învăţării. Manifestările curiozităţii şi intereselor cognitive, ale noilor tehnologii de informare şi comunicare, precum şi ritmurile învăţării, stilurile predării sau chiar rigorile managementului clasei de elevi.

7. Reconstrucţia modelelor de învăţare : argumente normative, interogative, psihologice

Ce argumente de susţinere putem invoca, pornind de la ce se întâmplă în practica instruirii şcolare, în general, în practica INSTRUIRII ŞI ÎNVĂŢĂRII specifice trecerii de la învăţământul primar la cel gimnazial.

7.1. Există contribuţii semnificative ale psihologiei educaţionale cu privire la legităţile/principiile generale ale învăţării umane. Esenţiale sunt considerate a fi (Neacşu, 1999, 2010):

a) **Legea conştienţei**, explicativă pe de o parte prin funcţionalitatea fenomenului conştiinţă de sine şi experienţa de a fi conştient, lucid. Pedagogic vorbind, legea examinată este semnificativ dată de prezenţa unui scop, a unei atitudini comportamentale proactive, a unui nivel de optim al stării de veghe, a unor inputuri energetic mentale pozitive, deschiderea către noi experienţe de învăţare.

b) **Legea motivaţiei**. Învăţarea este o activitate esenţial motivată şi orientată spre cunoaştere, spre sensibil, spre raţional şi comunicativitate. Motivaţia face ca învăţarea să se producă şi să se autosusţină; este generatoare de energie; este reglatoare de tempou; operează ca factor selector de scopuri şi obiective; este raţionalizatoare de efort şi timp, stimulatoare pentru reuşita/performanţa celui care învaţă, incitatoare pentru noi experienţe de internalizare a valorilor. De reţinut: învăţarea este şi producătoare de bariere, de frustraţii şi obstcole, de insatisfacţie, de dependenţă. De ce nu o analiză a unor astfel de manifestări ale învăţării negative?

c) **Legea conexiunii inverse**. Învăţarea umană este o activitate esenţial bazată pe feedback, pe informaţii retur de control, pe variate conexiuni inverse. Numită şi legea/principiul efectului invers, valorile ei normative vizează ideea că învăţarea se produce dacă cel care învaţă are, la anumite intervale de timp, imaginea/reprezentarea corectă cu privire la: gradul de realizare a obiectivului fixat, la corectitudinea progreselor făcute, la corespondenţa între metoda anticipată şi cea practicată, la calitatea înţelegerii, interpretării şi asimilării, a perfecţionării sarcinii respective ş.a. Controlul exercitat de educator sau de cel care învaţă oferă indicii asupra adecvării, exactităţii şi rapidităţii procedurilor şi, în funcţie de răspunsurile primite, se fac anumite corecţii, se reia procesul învăţării sub alte forme ameliorate sau sunt schimbate chiar unele cunoştinţe procedurale.

d) **Legea repetiţiei**. Învăţarea umană este o activitate esenţială bazată pe repetiţie, pe reiterarea de acţiuni cu o anumită frecvenţă de care subiectul este conştient în practica sa. Modelul interactiv repetitiv are efecte asupra structurilor memoriei, ale mecanismelor şi stilurilor gândirii logice, al forţei nucleului sau reprezentării cadru. În ciuda varietăţii punctelor de vedere privind rolul repetiţiei în învăţarea umană, şcolară sau universitară, nici o ipoteză nouă sau teorie a învăţării n-a putut ocoli valorile funcţionale ale repetiţiei, Exerciţiul reflectiv asupra acestei legităţi face posibil şi inteligibil discursul despre învăţarea profundă vs învăţarea superficială.(Marton şi Saljo, Entwistle, Ramsden, Biggs, Neacşu, 2006, 2010).

e) **Legea transferului**. Învăţarea este o activitate esenţial bazată pe transfer, pe acea capacitate a psihismului uman care permite ca o parte a ceea ce a fost învăţat fie să fie folosită în noua învăţare, fie să influenţeze învăţarea noilor forme de comportament.

Această legitate face operante conceptele **de accelerare a învăţării** sau de **învăţare accelerată** (C.P. Rose, M. J. Nicholl, 1991), de **învăţare pozitiv-transformativă** (W.L. Randall, 1996) sau de **învăţare activă** (M. Silberman, 1996), de **autoînvăţare** (Siebert, 2001).

În domeniul învăţării facem distincţia între: transferul pozitiv (efectul pozitiv al transferului) şi transferul negativ (interferenţă, efectul negativ al transferului); transferul specific (cazul sarcinilor similare, sau conţinuturi cu unele elemente identice) şi transferul nonspecific sau general (cazul sarcinilor de învăţare nesimilare); transferul orizontal, simetric, şi cel vertical etc.

De reţinut: Potenţialul de transfer creşte progresiv şi pe măsura experienţei reuşite cu cât tipul de învăţare se situează la un nivel mai înalt de complexitate, cum ese cazul învăţării conceptuale, al rezolvării de probleme, al învăţării creative ş.a.

7.2. Interogaţii legitime şi răspunsuri relevante cu privire la ce poate fi ÎNVĂŢAREA AUTENTICĂ în gimnaziu

Dacã acceptãm din start cã învăţarea şcolară este şi activitate, şi stare, şi fenomen, şi proces, atunci ea are corp, structurã, relaţii, mişcare, evoluţie şi involuţie.

Raţionalizând şi simplificând setul de componente ce o definesc, dar o şi apropie de modelele substanţial-energetice şi dezvoltante ale personalităţii elevului performant, se poate proiecta o schemã cadru de analizã simplificatã a logicii oricãrui tip de învăţare complexã. De interes major se desprind a fi următoarele chestionări:

- **Cine învaţã** ? indentitatea subectului elev/ elevă, cu caracteristici psihofizice, atitudinale, experienţiale diferenţiate) ;
- **Ce întemeiere are** ? (are concepţie, plan, program, decizie de start, semnificaţii şi sensuri personale şi sociale) ;
- **Ce învaţã** ? (conţinuturi exprimate în cunoştinţe, abilitãţi, valori, atitudini, competenţe);
- **În ce scop se învaţã** ? sunt prezente finalităţi, scopuri, obiective, sarcini clare, conştientizate) ;
- **De ce învaţã** ? (motivaţii, dorinţe, interese, valenţe, expectaţii, aspiraţii, proiecte de viaţã personale) ;
- **Cum se învaţã** ? (strategii, tactici, metode, procedee; independent sau colectiv) ;
- **Cu ce resurse se învaţã** ? (resurse materiale, energetice, individuale şi colective) ;
- **În cât timp şi pentru cât timp** ? (timp necesar, planificat, consumat, pe termen scurt, mediu şi lung, secvenţializare, continuitate, discontinuitate);
- **În ce condiţii de mediu se învaţã** ? (loc, timp, oportunitãţi, constrângeri, medii de studiu favorizante, defavorizante) ;
- **În ce context social şi de organizare umanã** ? (individual, grup, perechi, real, virtual);
- **Ce standarde/niveluri de competenţe** ? Ce norme, principii respectã ? (niveluri, scale gradiente în formarea competenţelor);
- **Ce rezultate , produse, performanţe concrete** sunt de obţinut/ de realizat ?
- **Ce criterii vor fi utilizate în evaluarea rezultatelor, produselor, proceselor, conduitelor** ? (criteriale, normative, individuale);
- **Ce conexiuni, transferuri, aplicaţii, dezvoltãri, ameliorãri se fac sau se pot face** ?
- **Ce atitudini şi valori personale are elevul şi profesorul faţã de procesul şi produsul final al învăţării, faţã de reuşita şcolară şi socialã sau faţã de eşecul şcolar sau social** ?

8. Structurã şi procesualitate /TC

În termenii procesualităţii, învăţarea şcolară nu poate fi uşor de perceput şi identificat pe toatã întinderea, complexitatea şi profunzimea ei. Este necesarã o atitudine examinatoare flexibilã, dar şi o mişcare adesea încetinitã până la stop-cadru, favorizantă identificãrii de indici/caracteristici şi calităţi. Ipostaza procesual-generalã are semnificaţia unui lanţ de evenimente, procese, acţiuni şi stãri interne sau externe aflate într-o relaţie cu personalitatea celui ce învaţã.

Reducând setul variabilelor prezente în procesul învăţării de complexitate medie, abstracţie fãcând de covariabilitatea unor caracteristici precum ritmul, durata, profunzimea,

nivelul, vârsta, obiectul învăţării şi alte caracteristici ale celui ce învaţă, ajungem la următoarea schemă-cadru a procesualităţii învăţării şcolare:

a) **prezenţa unui impuls generator de scop/intenţie şi de stare motivantă** suport, intrinsecă sau extrinsecă;

b) **prezenţa obiectului învăţării** sub o formă materială, perceptibilă fizic şi/sau mental, chiar imaginativ, modelată sau nu, organizată sau nu;

c) **cunoaşterea relativ clară a determinaţiilor actului de învăţare** – semnificaţie, ritm, durată, nivel, impact profesional;

d) **contactul direct cu substanţa obiectului învăţării,** gândit sub forma sarcinilor de învăţare, a obiectivelor cu atribute mai mult sau mai puţin distincte, dar cu o valoare de utilitate optimă pentru student;

e) **codajul şi/sau (re)codajul, filtrarea, procesarea, exersarea, rezolvarea, creaţia**, valorizând atât experienţa personală, cât şi noile instrucţiuni; acest sistem operator ia forma memorării, retenţiei, stocajului prin conservarea valorilor structurale de bază (în scheme-cadru);

f) **rechemarea, regăsirea şi adaptarea – mentală, fizică sau mixtă – a rezultatelor** fazei anterioare sub forma cerută/solicitată şi posibil exprimabilă (cunoştinţă, imagine, mişcare, abilitate, competenţă, atitudine personală);

g) **evaluarea primelor forme substanţiale**, relativ definite ale învăţării, cu evidenţierea calităţii feed-backului corespunzător produsului învăţării raportat la scopul stabilit, la timpul alocat, la natura, scopul şi contextul evaluării ş.a.;

h) **generalizarea şi transferul celor învăţate** în situaţii identice, similare, mai generale sau noi;

i) **încorporarea rezultatelor învăţării** sub forma unor competenţe, performanţe, concepte, principii, teorii, deprinderi şi abilităţi psihomotorii, atitudini, scopuri, aspiraţii, valori şi trăsături de personalitate (H. V. Perkins, 1969);

j) **ameliorarea sau dezvoltarea progresivă a celor învăţate** prin apariţia de noi reţele cognitive, de noi competenţe transversale, transfrontaliere (inter-, multi-, pluridisciplinare), metacognitive, de efecte cumulative ale acţiunii eficiente bazate pe un coeficient normal de inteligenţă generală (Q Ig) în armonie cu un coeficient normal de inteligenţă socio-emoţională (Q) (D. Goleman, 1995; R. Koonce, 1969; C. Young, 1996), psihomotrică şi spirituală.

Apreciind că dimensiunea temporală este esenţială în învăţare şi introducând aici o perspectivă minim descriptivă, propunem spre examinare modelul secvenţial, generic, din Figura 1 (R.M. Gagné, 1975, p. 67), util cadrelor didactice în practica de conversie a proceselor de predare în procese de învăţare.

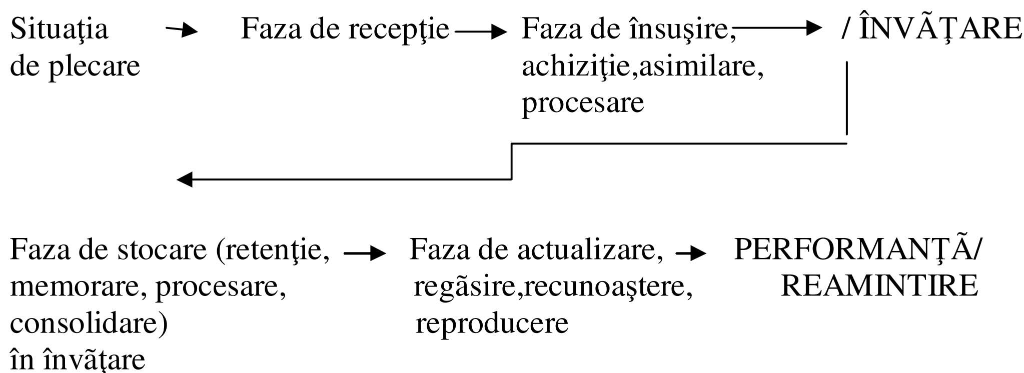


Fig.1. Succesiunea evenimentelor învăţării(adaptată după R. Gagné)

Descrierea acestor evenimente, într-o manieră simplă, ar fi următoarea:

- Situaţia de plecare semnificã faptul cã subiectul are o anume experienţã, anume, scheme, imagini, chiar prejudecãţi, toate jucând un rol în anticiparea modului de realizare, în alocarea de resurse, de strategii de atac al problemelor.
- Faza de receptare reprezintã intervalul în care subiectul ia contact direct, perceptiv, cu conţinutul stimul aflat în câmpul atenţiei sale (îi alocã o anume atenţie), îl codificã, îi acordã o anumitã semnificaţie, îl organizeazã dupã legi şi scheme proprii (teoria schemelor/a „frame-ului”);
- Faza de însuşire/de procesare activã acoperã intervalul în care se produce/are loc învãţarea în sensul ei restrâns, adicã subiectul opereazã transformãri, prelucrãri în conţinutul codificat şi este capabil sã facã dovada unor performanţe imediate.
- Faza de stocaj funcţional, de realizare a unor modele mentale, motrice etc., însoţite de strategii conective, de analizã a ideilor cheie, de reţele cu noduri de fixare etc., toate implicând acţiunea de prindere şi fixare în memoria de medie duratã sau de lungã duratã a ceea ce s-a însuşit.
- Faza de actualizare, de obiectivare, defineşte situaţia în care cel care a parcurs fazele anterioare, solicitat fiind sã utilizeze rezultatele învãţãrii, le actualizează în maniere asemãnãtoare sau diferite de modelul intrãrii; pentru aceasta el utilizează strategii de (re)gãsire şi de (re)ordonare coerentã a conţinuturilor iniţiale dupã anumite criterii – relevanţã, importanţã, necesitate, originalitate etc.
- Faza evaluãrii şi a feedback-ului performanţial sau de corecţie, definitã de acţiuni prin care cel care a învãţat sau altcineva mãsoarã şi apreciazã corespondenţele dintre intrãri şi ieşiri; gradul de eficienţã al acestora, raportate la anumite criterii: aşteptãri, curba efort-timp alocat-rezultte, standarde externe etc.

Modelul poate fi mai bine înţeles dacã vom examina perspectiva cognitiv-informaţionalã a învãţãrii, procentele pe anumite blocuri la nivelul cãrora se produc transformãri, procesãri şi treceri modulate de factori ce ţin de personalitatea celui care învaţã.

9. Reflecţie şi exerciţiu comparativ asupra învăţării în cele două cicluri

Importante argumente pentru un astfel de exerciţiu pot veni dinspre analiza a ceea ce numim ***învăţare profundă vs învăţare superficială, învăţare motivată extrinsec vs învăţara motivată intrinsec*** *,ambele cupluri plasate în momente de timp diferite, cu influenţa ecourilor venind dinspre stilul de învăţare şi de predare, dinspre strategiile de organizare, dinspre câmpurile constrângătoare sau gradele de libertate oferite de conduita cadrului didactic.*

Pornind de aici, acceptăm că învăţarea este văzută diferit de profesori, elevi, părinţi şi chiar de experţi. Să procedăm la o sinteză utilă materialului nostru. Astfel, învăţarea este văzută ca:

- Creştere cantitativă a cunoştinţelor, ca dobândire, a şti multe;
- Memorare, stocare de informaţii ce pot fi apoi reproduce;
- Dobândire de fapte, date, formare de abilităţi, cu metodă şi care pot fi păstrate şi utilizate când este nevoie;
- Activitate cu sens şi semnificaţie, implicând relaţionarea de subiecte, cu lumea proximă sau mai depărtată;
- Înţelegere a realităţii sau reinterpretare a celor studiate.

Pe temeiul proiectării asumate a unui posibil model mintal comparativ, suntem tentaţi să oferim actorilor educaţionali implicaţi spre cunoaştere intetică, reflecţie, îmbogăţire şi eventual ameliorare, cum poate fi examinată învăţarea, ce accente sau ce dominante ar

putea fi ataşate învăţării în cele două cicluri primar şi gimnazial, în special la zona de trecere, de stadialitate dinamică.

Tablou comparativ nuanţat al accentelor,al dominantelor învăţarii

Accente învăţare la ciclul primar	**Accente învăţare la gimnaziu**
observaţională, perceptivă este privilegiată	relativ conceptuală , cu judecăţi de constatare şi evaluare
taxonomie stabilită de prof.	relativ dirijată taxonomic
interactivitate uniformă, în grup	relativă autonomizare, personalizare
situaţională	planificat
corectivă , cu feedback imediat	corectivă , cu feedback amânat
bazată pe certitudini	apar şi elemente de incertitudine
alternative şi argumente limitate	argumente în multiple alternative
standarde globale , centrate pe sarcini explicite	standarde pe discipline şi unele conexiuni
motivaţia epistemică simbioză de grup şi individuală	motivaţie epistemică personalizată, pe discipline preferate
anvergura competenţelor limitată	anvergura competenţelor mono şi interdisciplinare
evidentă separaţia cognitiv, motric, emoţional	aspecte multidimensionale ale celor trei aspecte
slab aspect metodologic, tehnic	evident aspect tehnologic, metodologic
orientare generală, nediferenţiată	orientare preferenţială, interese mai conturate disciplinar
stil de învăţare neformat, difuz	apar forme ale stilului de învăţare
asociativă la nivel de fapte şi noţiuni fără un fir roşu	conectează în reţea fapte . fe0nomene
principiile nu se deosebesc de fapte	distinge probe, argumente, chiar unele principii
ca proiect o vede prin exemple	organizează şi structurează cunoaşterea
se distinge greu sensul şi semnificaţia	are sens şi semnificaţie
evaluarea rezultatelor prin calificative, aproximative, generale	evaluarea prin sistem docimologic, mai riguroasă, dar eterogenă pentru interpretare
validitate ecologică comparativă în grup	validitate comparativă ierarhizatoare
se conservă principiile de interpretare formativă	măsurarea este eterogenă, la fiecare profesor, validitatea are evaluarea sumativă
evaluarea se bazează pe răspunsuri închise sau mai rar cu alegere multiplă	evaluarea învăţării vizează construcţia, elaborarea de răspunsuri personale / performante
domină unitatea cognitiv+ emoţional	domină cognitivul, apare şi reflectivitatea
evaluarea rezultatelor este uneori ruptă de momentul învăţării	evaluarea rezultatelor este integrată învăţării propriu-zise
elevul participă rar, mai ales indirect la propria evaluare a învăţării	elevul poate participa direct, în varii situaţii la propria evaluare

alte caracteristici, note, accente importante	

10. Valori explicative în personalizarea învăţării—procesul de tranziţie

Argument A: Încă nu există unanimitate şi nici suficientă convergenţă a opiniilor cu privire la competenţele şi calităţile cadrelor didactice de(cu) impact "maxim" asupra dezvoltării copiilor/elevilor de vârstă 6/7 - 10/11 ani şi 10/11-15-/16 ani

Argumentul B: Valori contributive sunt prezentate în cercetările neuroepistemologice şi genomice, precum şi ale psihologiei experimentale cu privire la regularităţile specifice învăţării şcolare (numite chiar legităţi).

Intr-un prim set triadic, se acceptă următoarele enunţuri:

- diferenţele între achiziţiile maxime în învăţare se explică prin acţiunea ritmurilor de învăţare diferite şi specifice fiecărui subiect care studiază; deci, ale unor diferenţe individuale/intraindividuale;
- diferenţele în continuitatea şi persistenţa în timp a unor achiziţii ale învăţării sunt datorate capacităţilor/trăsăturilor individuale de natură mnezică şi QI, asociate cu relevanţa metodelor şi tehnicilor de învăţare utilizate de subiect;
- ritmul accelerării negative şi ritmul apropierii de asimptotă în procesul uitării (pierdere, ştergere, blocare, difuzie) achiziţiilor sunt variabile şi diferite în funcţie de calitatea procesărilor, de forţa motivaţiei "pro", de stările emoţional-afective însoţitoare, de QE (coeficient de inteligenţă emoţională), de stilurile iniţiatice practicate de elev pentru întărirea legăturilor între achiziţiile învăţate.

În esenţă: se simte nevoia unei mai atente cunoaşteri a abordărilor idiografice (focalizate pe unicitatea subiectului, pe elementele de personalizare), cu considerarea şi a celor nomotetice (focalizate pe similitudini, pe elementele/trăsăturile comune, primare, ale elevilor, grupului, clasei).

Argument b: Există şi unele prejudecăţi întâlnite în concepţiile şi conduitele cadrelor didactice. Erorile de fond pot fi examinate în enunţuri referitoare la procesul predării-învăţării de forma:

- aptitudinilor, pregătirea anterioară şi chiar realizările elevilor dintr-o clasă sunt aproximativ egale;
- toţi elevii învaţă în acelaşi mod, fiindu-le necesar aproximativ acelaşi timp pentru învăţarea aceloraşi conţinuturi;
- predarea este o artă, care nu necesită repertorii de metode, strategii, instrumente, tehnologii de susţinere.
-

Consecinţele unei asemenea concepţii arată lipsă de validitate a enunţurilor conform cărora:

- toţi elevii pot fi instruiţi cel mai bine prin aceleaşi metode;
- toţi elevii pot fi instruiţi cel mai bine în aceeaşi durată de timp (datele "teoriei învăţării depline" dovedesc puternic valoarea unor valori contrarii);
- toţi elevii pot fi evaluaţi cel mai bine simultan şi sub acelaşi tip/formă de examinare.

De aici:

a) capcanele unui management reducţionist al învăţării şi care induce un tip skinnerian de conduită: "tot ceea ce se cere pentru toate tipurile de învăţare, pentru toate tipurile de elevi este doar tehnologia legăturilor de întărire";
b) logica tare a opiniei noastre conform căreia nu se cunoaşte nici o metodă care să fie cea mai bună în toate situaţiile, pentru toţi elevii, la toate disciplinele şi pentru toate cadrele didactice;
c) ofensiva opţiunii noastre pentru multifactorialitate, pentru acceptarea unor seturi bogate de variabile care condiţionează reuşita/succesul elevilor în şcoală şi în afara ei;
d) acceptanţa ideii că strategiile didactice operează diferenţiat asupra eficienţei şi manifestărilor personalităţii cadrelor didactice, asupra calităţii învăţării elevilor, asupra rezultatelor şi valorilor adăugate de acestea la viaţa elevilor şi a şcolii.

Sintetizând, vom spune că oricare ar fi situaţiile de predare-învăţare, conduita metodologică a elevului şi a cadrului didactic vor încorpora toate metodele şi tehnicile de învăţare, scopul central gravitând în jurul valorilor: optimizare, calitate, satisfacţie, performanţă, conformitate cu scopurile propuse potrivit vârstei şi particularităţilor beneficiarilor. (vezi Crahay, Cébe, Neacşu ş.a.)

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Ainley, P. (1995). *Degrees of Difference. Higher Education in the 1990's*. London: Lawrence and Wishart.
2. Birch, Ann, Hayard, Sheila (1999). *Diferenţe interindividuale*. Bucureşti. Ed. Tehnică.
3. Blai, B. (1985). *What is effective teacher education?* In: Scientia Paedagogica Experimentalis, Gent, an.22, nr.2.
4. Boekaerts, Monique (1995). *Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories*. In: Educational Psychologist. Nr.30(4). Lawrence Earlbaum Ass., p.195-200.
5. Bronson, P., Merryman, A. (2011). *Şocul educaţiei. O nouă perspectivă asupra dezvoltării copiilor*. Piteşti: Paralele 45.
6. Crahay, M. Cebe, S. et alii (2009). *La transformation des croyances des enseignants primaires*. Projets. FNS.
7. Crahay, M. (2006). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* 3ème édition. Bruxelles: De Boeck Université.
8. Fullan, M. (2000). *The Three Stories of Education Reform*. Kappan, vol.81, p.581-584.
9. Goleman, D. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Curtea Veche.
10. Grégoire, J. (Éd.)(2008). *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck Université.
11. Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
12. Morefield, J. (2001). *Recreating Schools for All Children*. Alta Vista. Educational Psychology. Internet.

13. Neacşu, I. (1999). *Învăţarea şcolară - teorii, mecanisme, modele, orientări*. În: Curs de Pedagogie (Modulul I). Bucureşti: Universitatea din Bucureşti, Colegiul Universitar - CREDIS.
14. Neacşu ,I. (2006). *Învăţarea academică independentă. Ghid metodologic*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.
15. Neacşu, I. (2010). *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*. Iaşi : Polirom.
16. Scallon, G. (2007). *L' évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
17 x x x http://www.learningandteaching. Info/learning/deepsurf.htm.

CAPITOLUL II

FRECVENŢA RĂMÂNERILOR ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ ÎN PERIOADA TRANZIȚIEI DE LA CICLUL PRIMAR LA CICLUL GIMNAZIAL ŞI EFECTELE PSIHOSOCIALE ASUPRA ELEVILOR

Lect.dr. Diana Csorba

Perioada tranziției de la ciclul primar la cel gimnazial constituie pentru elevi o perioadă de intense transformări, activatoare de considerabile energii fizice şi psihice. Mediul școlar aduce cu sine în viața proaspătului elev o realitate multiplu dimensionată, nouă, cu un profil specific, diferit de cel al mediului din grădiniță, din variate perspective. Activitatea de învățare dobândește un accentuat caracter sistematic activizând întreaga personalitate a micului școlar, deschizând posibilități numeroase de dezvoltare, cristalizare şi afirmare a unor procese şi funcții psihice din ce în ce mai complexe. Fenomenele ce au loc în această perioadă a trecerii de la mediul preşcolar la cel școlar, sunt acompaniate de procese şi realități descrise de o serie bogată de sintagme şi concepte din sfera psihosociopedagogiei, precum: adaptare școlară, reuşita școlară, succes școlar, insucces, rămânere în urmă la învățătură, dificultăți de învățare, abandon școlar, etc.

Adaptarea școlară reprezintă un proces complex proiectat şi dirijat de profesor în vederea realizării unor raporturi optime între elev şi mediul educativ/didactic. Din punct de vedere psihologic, adaptarea școlară marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare şi cele de acomodare, tendință realizată, în mod obiectiv, la nivelul interacțiunii permanente existente între om şi realitate Din punct de vedere social, adaptarea școlară marchează tendința de integrare a elevului într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces care începe în familie şi continuă în grădiniță, școală, societate etc. Din această perspectivă, adaptarea școlară constituie o parte integrantă a unui proces mai complex, care este procesul de adaptare socială. De aici rezultă importanța ridicată a înțelegerii dinamicii procesualității sale şi a interacțiunilor sistemice a factorilor ce îi determină specificitatea. În acelasi cadru problematic, inadaptarea şcolară este un fenomen de mare amploare, cu o cauzalitate şi o etiologie multiplă, ce se doreşte limitat şi pe cât posibil controlat. Pregătirea copilului pentru o bună adaptare la cerinţele şcolii se face încă din primii ani de viaţă, în familie şi la grădiniţă, premergător, deci, perioadei şcolare. Conținutul conceptului de adaptare școlară este interpretat uneori în sens restrictiv prin raportare la acțiunile pedagogice necesare în anumite împrejurări concrete: intrarea elevului în clasa a V-a (sau într-un nou ciclu de instruire), pregătirea elevului în condițiile unei noi discipline de studiu; sprijinirea elevului cu deficienţe sau insuficienţe în activitatea de învăţare etc. În sens larg, conținutul conceptului de adaptare școlară definește ansamblul acțiunilor proiectate de profesor pentru realizarea corelației optime între posibilitățile elevilor şi necesitățile mediului educativ/didactic. Această corelație privește activitatea didactică dar şi procesul de integrare psihosocială a elevului în diferite colective, grupe, microgrupe, conform finalităților asumate la nivel macro şi microstructural. Criteriile de evaluare a adaptării școlare vizează capacitatea elevului de integrare în activitatea didactică şi în viața comunității. În acest

context sunt evidențiate şi interpretate efectele psihosociale ale adaptării școlare, într-un spectru de specificitate dictat de profilul şi traseul educațional al fiecarui elev.

Adaptarea școlară este văzută (Coasan, Aurelia; Vasilescu, Anton, 1988) drept o capacitate complexă care este descrisă prin numeroase categorii de factori favorizanți:

a) reuşita școlară, care reprezintă un indicator cu o sferă mai largă decât adaptarea școlară (adaptarea școlară fiind premisa reuşitei școlare);
b) acomodarea școlară la cerințele comunității școlare (colectiv didactic, clasă de elevi, microgrupuri formate etc), aflate în continuă ascensiune;
c) maturitatea școlară, care presupune valorificarea deplină a nivelului de dezvoltare biologică, psihologică, socială şi culturală, specific vârstei şi treptei de învățământ respective;
d) orientarea școlară adecvată resurselor interne (intelectuale-nonintelectuale) şi externe (cerințele familiei şi ale mediului social) existente sau aflate într-o anumită linie de evoluție;
e) (re)orientarea școlară specială, determinată de imposibilitatea rezolvării pedagogice a unor cauze obiective: debilitate mintală, intelect de limită, tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie, mutism electiv etc), instabilitate psihomotrică, tulburări comportamentale (conduită agresivă, furt, fuga de acasă).

Reuşita școlară este o variabilă complexă care exprimă adaptabilitatea elevului la sarcinile de tip școlar, fiind exprimată de cele mai multe ori prin sintagma "randamentul școlar". Uneori se acordă reuşitei școlare un înțeles mai larg, ca adaptare şi echilibrare a elevului la cerințele școlare. În acelaşi context este analizat, de cele mai multe ori şi randamentul școlar văzut ca o adaptare, mai bună, la sarcinile de învățare. **Reuşita şi randamentul şcolar** exprimă deopotrivă acordul sau concordanţa dintre cerințele programelor școlare şi abilitățile asimilate de elevi. Din perspectiva teoriei pedagogice şi a practicii școlare, rezultatele școlare ale elevilor sunt efecte ale activității didactice, diferite prin natura lor, performanţe pasibile de măsurare şi apreciere. Ele se raportează la obiectivele pedagogice şi la nivelul performanţei în atingerea acestor obiective. Sunt descrise ca rezultate școlare:

- cunoştințele acumulate;
- capacitatea de aplicare a cunoştințelor (priceperi şi deprinderi);
- capacitățile intelectuale;
- trăsăturile de personalitate, atitudini, conduite; (I.T.Radu, 2000, p.184).

Succesul, ca reacție socială la performanţa umană, este o problemă intens cercetată în diferite contexte sociale, inclusiv în cel al şcolii în care se operează cu noțiunile de succes şi insucces școlar, de reuşită sau eşec școlar. Dacă în anii '70, dezbaterile asupra școlii invocau mai mult eşecul, nereuşită școlară (Jigau M. 1998), în sfera activităţii educative a secolului XXI se vehiculează insistent **ideea succesului şi a reuşitei şcolare. Succesul şcolar** se defineşte prin formarea la elevi, în concordanţă cu cerințele programelor școlare, a structurilor cognitive (sisteme de cunoștințe), operaționale (priceperi, capacități, abilități), psihomotrice (deprinderi), afectiv-motivaționale şi socio-morale (atitudini, trăsături de voință şi caracter). Succesul școlar trebuie analizat din perspectiva obţinerii de către elevi a unui randament școlar superior, care să le permită în viitor integrarea socio-profesională şi realizarea unei personalități productive, receptive faţă de schimbări intelingente, creative, capabili să ia decizii şi să se adapteze rapid la situații noi. Conceptul de succes şcolar este utilizat în sensul de reuşită şcolară şi se referă la performanţele superioare obţinute de elevi în învăţarea şcolară, performanţe care se raportează la cerinţele programelor de învăţământ. Din punct de vedere psihologic succesul exprimă

concordanţă dintre cerinţele faţă de elev şi rezultatele obţinute, dintre posibilităţile şi aspiraţiile lui. Succesul, sau reuşita şcolară, este considerat de regulă că o confirmare, o recunoaştere, o recompensare socială a unei conduite performante la învăţătură. Succesul şi eşecul şcolar sunt asociate cu un ansamblu amplu de elemente constitutive ale activităţii educative. Acest fapt a determinat, de altfel, constituirea **pedagogiei succesului**, ca ramură de sine stătătoare între diviziunile sistemului ştiinţelor educaţiei. Pedagogia succesului se constituie ca studiu al tuturor ipostazelor reuşitei în activitatea şcolară: succesul elevului/reuşita şcolară, succesul cadrului didactic, succesul procesului de învăţământ, al metodelor/strategiilor didactice, al şcolii ca atare, al reformelor şcolare etc.

T. Kulcsar (1978) considera că succesul şcolar presupune starea de concordanţă stabilită între capacităţile şi interesele celui care învaţă şi exigenţele şcolare formulate şi prezentate lui prin diferite metode instructiv-educative. Determinarea corectă a succesului şcolar, solicită luarea în considerare şi a posibilităţilor interne ale elevului, imaginii de sine, aspirațiilor sale, așteptărilor externe la care se raportează. În consecinţă, personalitatea elevului "conferă specificitate manifestărilor de succes sau insucces în activitatea de învăţare" (Nicola I., 2003). În literatura de specialitate termenul de **reușită școlară** este tratat prin raportare la cel de **eșec școlar.** Problematica **eșecului școlar** este vasta, raportându-se nu numai la câmpul educativ, ci şi la spaţiile culturale, economice, politice, sociale, la opțiunile fundamentale ale unei societăți. Din punct de vedere pedagogic, termenul **eșec școlar** are accepțiuni diferite, fiind în mare măsură o problemă de atitudine şi un mod de evaluare a rezultatelor şcolare, a calității performanţelor școlare ale elevilor, de existenţă a programelor, de existenţă a unor norme implicite sau explicite în ce privește reușita școlară.

Cauze ale rămânerilor în urmă la învățătură în ciclul gimnazial

Deşi întâlnite încă de la intrarea în şcoală, situaţiile de inadaptare pot să apară la orice vârstă de-a lungul perioadei petrecute de elev în şcoală, fiind însă mai frecvente la tranziţia de la o etapă de şcolarizare la alta (clasa I, a V-a, a VIII-a etc.), deoarece aceste treceri necesită prin însăşi natura lor, o readaptare a elevului, la noi cerinţe educative, la un alt mod de organizare al procesului de învăţământ etc. Insuccesul şcolar constă în neîndeplinirea de către elevi a cerinţelor obligatorii din programele şcolare, fiind efectul discrepanţei dintre exigenţe, posibilităţi şi rezultate.

Modelul teoretic al reuşitei şi adaptării şcolare, reflectat în literatura de specialitate, configurează un ansamblu eterogen de cauze/factori care determină apariția şi întreţin succesul/insuccesul școlar. De regulă, la originea unui insucces școlar se află mai multe cauze, deşi nu toate au aceeaşi pondere şi importanţă. Unele cauze sunt predominante, altele pot fi secundare. Incapacitatea de a promova la un nivel superior de școlarizare se datorează unor dificultăţi severe de învăţare de diverse etiologii şi necesită o expertiză competentă precum şi o intervenție psihopedagogică specializată. În ceea ce privește cauzele care pot conduce la apariţia fenomenului de inadaptare, cercetările din domeniu au dus la identificarea mai multor categorii de factori. Aceste categorii de factori interacţionează în sisteme de relaţii şi corelaţii, adevărate reţele intercondiționate, greu separabile, care pot conlucra pozitiv, favorizând o bună adaptare şcolară, sau, din contră, negativ, determinând instalarea şi menţinerea fenomenului de inadaptare. Succesul școlar angajează întreaga personalitate a elevului fiind dependent de interacțiunea mai multor factori. Cele mai multe clasificări a acestora, îi împart în felul următor:

A. Factori interni:

- ***factorii biologici*** - se referă la starea de sănătate a organismului, la anumite deficienţe ale analizatorilor la echilibrul endocrin, la boli cronice şi tulburări nervoase şi mai ales la bazele biologice ale creierului funcțiile analitico-sintetice ale acestuia, irigarea sanguină, calitatea neuro-transmiţătorilor, legăturile dintre neuroni, rapiditatea formării reflexelor condiționate etc.
- ***factorii psihologici*** cuprind procesele psihice (cognitive, afective, volitive), însuşirile psihice (temperament, aptitudini, interese), fenomene psihice (atenția şi limbajul), nivelul de inteligenţă şi de aspirație, atitudinea faţă de muncă, voința de a învăţa, anumite tulburări de personalitate (neliniște, hiperemotivitate, infantilism, nevroze), tulburări de activitate (apatie, dezinteres, oboseala, încetineală). Factorii psihologici sunt repartizați în două categorii importante: ***factorii intelectuali***, care se referă la anumite particularități ale inteligenţei şi proceselor cognitive (gândire, imaginație, limbaj, memorie, atenție etc.) care circumscriu structura intelectuală a personalității umane, reprezentând gradul de adaptare la activităţi de tip şcolar; şi ***factori nonintelectuali,*** ce ţin de personalitatea copilului, de motivaţie: nivel de aspiraţie, stabilitate emoţională, încredere în sine, deprinderi, priceperi, atitudini, aptitudini, perseverenţa, interes cognitive, stima de sine, imagine de sine, etc.

B. Factori externi:

- ***factorii pedagogici*** (educaționali) pot face referire la:
  - forma de organizare a învăţământului. Analiza comparativă a formelor de organizare clasică cu cele alternative denotă diferenţe adaptative, de competenţă socială ulterioară a elevilor.
  - metode şi mijloace didactice, mai ales adecvarea acestora la copil şi la tipul de personalitate a acestuia;
  - natura cerinţelor şcolare, mai ales sub aspectul cantităţii apar semne de întrebare: cât de mult i se poate cere unui elev care petrece 6-7, sau chiar 8 ore la şcoală, astfel încât să satisfacă şi cerinţele de calitate ale activităţii şcolare;
  - stilul didactic al profesorului: eficienţa metodelor de predare-învăţare alese, ca şi a celor de evaluare, proiectarea şi realizarea situațiilor de învățare, interesul faţă de rezultatele obținute de elevi etc.
  - raporturile de autoritate: o relaţie pozitivă, de acceptare şi valorizare reciprocă, este mai curând corelată cu o bună adaptare şcolară, cu un comportament adecvat în şcoală;
  - cooperare precară cu familia elevului, pregătirea superficială a lecţiilor, etc.

La nivel macro, există factori care se pot manifesta în politicile educaţionale şi organizarea sistemului, cum sunt:

- inegalitatea de şanse favorizată prin condiţii mult diferite de studiu (de exemplu, o fluctuaţie a cadrelor didactice etc);
- inegalitatea de şanse favorizată prin curriculum - sistem de evaluare insuficient diferenţiat, deoarece elevii pot să nu aibă resurse similare la începutul sau chiar pe tot parcursul unui nivel de şcolaritate;
- tendinţa de uniformizare a asistenţei educaţionale, contrare nevoii de diferenţiere;

- curricule/conţinuturi inadecvate (de exemplu, în privinţa relaţiei dintre cunoştinţele elementare/cunoştinţele fundamentale sau cunoştinţele declarative/cunoştinţele procedurale etc.) şi sistemul de evaluare corespunzător acestora;
- lipsa transparenţei în promovarea standardelor şi în evaluare ori/şi modificarea standardelor/sistemului de evaluare pe parcursul aceluiaşi nivel de studiu etc.

- ***factorii socio-culturali*** cuprind mediul psiho-socio-cultural familial şi grupul de prieteni ai copilului. Cauzele de ordin social-familial se referă la familii monoparentale, neînțelegeri şi violenţa între părinți, nivelul cultural scăzut al familiei, nivelul igienico-sanitar, situații familiale excepționale, etc. Lipsa mijloacelor culturale din mediul familial şi social provoacă întârzieri ale dezvoltării intelectuale a copilului mai ales în plan verbal şi cognitiv. B. Berstein a elaborat teoria "codurilor lingvistice" conform căreia limbajul folosit în familie este factorul ce duce la diferențierea performanţelor școlare ale elevilor.

În categoria factorilor familiali, se remarcă drept cei mai importanţi:

- **nivelul educaţional-cultural al familiei**. În ceea ce priveşte acest factor, o cercetare sociologică desfăşurată în anii 60 în SUA, care a avut în vedere 6 500 000 de elevi, a evidenţiat că moştenirea materială, culturală a familiei, nivelul de aspiraţii al părinţilor relativ la copiii lor, exprimă, în primul rând, diferenţele de reuşită, deci şi gradul de adaptare sau inadaptare şcolară. Acelaşi lucru reiese şi din Raportul Plowden (1967) care sublinia din nou că atitudinea părinţilor faţă de şcoală şi viitorul copiilor explică discrepanţele între reuşitele elevilor, nu numai variabilele "obiective" precum: originea socială, condiţiile de viaţă, venitul, pregătirea şcolară şi calificarea profesională a acestora;
- **colaborarea cu alţi factori educativi şi sociali**. Aceasta devine necesară din dorinţa de a uniformiza direcţiile de acţiune asupra elevului, astfel încât acestea să nu fie contradictorii.

Frecvenţa rămânerilor în urmă la învățătură în cadrul ciclului gimnazial

Tema eşecului şcolar, cu subtemele ce le presupune şi analizează, urmăreşte să invite factorii angajați în actul educativ - părinți, profesori, conducerea învăţământului, alte autorităţi - la reflecție şi luare de atitudine. Rezultatele anchetelor recent efectuate privind eşecul şcolar, reflectă etapa istorică pe care o străbatem, cu particularitaţile ei specifice de ordin social şi economic, cu câştigurile şi neajunsurile inerente, care și-au pus amprenta pe problemele cu care se confruntă elevii. De asemenea, au fost evidenţiate accentuate carenţe de comunicare între elevi, părinți şi profesori, carenţe adâncite şi de situația materială precară cu care se confruntă atât şcoala cât şi familia. La toate acestea se adăugă şi preocuparea sistemului de învățământ de a ridica standardele în condiţiile în care nu există resurse financiare şi nici cadre didactice pregătite profesional sau motivate financiar la nivelul standardelor dorite. Frecvenţa cu care se produce „eşecul şcolar" în mediile şcolare, şi mai ales aspectul de fenomen cronicizat pe care el poate să-l dobândească, determină să fie privit cu mare responsabilitate.

În Uniunea Europeana există o preocupare intensă privind combaterea abandonului școlar. Se fac calcule, cât se pierde, economic vorbind, din faptul că șase milioane de tineri din UE părăsesc școala înainte de a-și finaliza sudiile, cel puţin învăţământul general obligatoriu.

Cele mai multe ţări din UE au făcut progrese în reducerea numărului de tineri care părăsesc şcoala cu calificări de nivel scăzut, dar mai sunt multe de făcut. Noua inițiativă a Comisiei europene subliniază situația din întreaga Europă în ceea ce privește părăsirea timpurie a scolii, cauzele principale ale acesteia, riscurile pentru dezvoltarea societăţii şi economică viitoare şi propune modalităţi de abordare mai eficace a acestei probleme. Este vorba cu certitudine de un fenomen care, prin consecinţele sale semnificative şi prin dimensiunile sale îngrijorătoare, trebuie să fie prezent în agenda de priorităţi a decidenţilor, a practicienilor şi a beneficiarilor din sistemul educaţional.

Media actuală de părăsire timpurie a şcolii, la nivel UE, de 14,4 %, ascunde diferenţe considerabile între ţări: opt state membre au atins deja pragul de 10 %: Austria, Republica Ceha, Finlanda, Lituania, Luxemburg, Polonia, Slovacia şi Slovenia; trei state membre au rate de peste 30 %: Malta, Portugalia şi Spania; aproape toate ţările şi-au redus ratele de părăsire timpurie a şcolii faţă de anul 2000. Situaţia economică dificilă din Portugalia şi Spania (care are 20% şomaj), îşi poate găsi explicaţia şi în rata foarte mare de abandon şcolar.

Discuțiile la nivel european se referă la următoarele etape: prevenirea părăsirii timpurii a şcolii trebuie să înceapă cât de repede posibil, prin sprijinirea copiilor în activitatea lor de învățare şi prin evitarea condițiilor care ar putea duce la părăsirea timpurie; măsurile de intervenție trebuie să abordeze rapid şi eficient dificultățile emergente precum absenteismul şi nivelurile scăzute de performanţă; măsurile de compensare trebuie să ofere oportunităţi de învățare „de a doua şansă”, inclusiv ore suplimentare la şcoală şi posibilități pentru tinerii adulți de a reîntregi educația şi formarea.

Institutul Naţional de Statistică (INS) consemna la nivelul anului 2008, faptul că 436.404 de copii cu vârste cuprinse între 3 şi 17 ani nu erau înscrişi la nicio formă de învățământ, grădiniță, şcoală, liceu şi învățământ profesional. *70.000 dintre copiii care provin din medii defavorizate sunt nevoiți să muncească în loc să învețe şi doar un sfert dintre copiii din mediul rural ajung să urmeze liceul.* În acelaşi timp, **fenomenul abandonului şcolar ia proporții îngrijorătoare, rata acestuia triplându-se între anii 2000 şi 2007 (de la 0.6% în anul şcolar 2000/2001 la 1,9% în anul 2007/2008)**, potrivit Raportului asupra Sistemului naţional de învăţământ publicat de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului.

În ceea ce priveşte **abandonul şcolar**, ca rezultat al eşecului şcolar repetat, datele publicate de Institutul Naţional de Statistică indică faptul la nivelul sistemului de învăţământ, se menţine la o valoare relativ constantă, însă cu unele scăderi sau creşteri, pe nivele de învăţământ. În învăţământul liceal, abandonul a înregistrat o scădere, de la 3,5% la 2,4%. În schimb, la nivelul învăţământului primar şi gimnazial, acesta a fost în creştere, de la 0,6% la 1,5%. Ponderea mai mare a abandonului în ciclurile primar şi gimnazial a fost consemnată în mediul rural (1,7%, faţă de 1,3% în mediul urban).

Deocamdată, analizele obţinute de UNICEF pe baza sistemului de monitorizare a impactului crizei economice arată **o creştere de 10 % a absenteismului şcolar**. Prognoza privind impactul crizei economice estimează o creştere a populaţiei afectată de sărăcie, lucru care va conduce indubitabil la creşterea fenomenului de abandon şcolar[2].

Abandonul şcolar anual pe ciclurile primar şi gimanzial a fost în anul şcolar 2007-2008 de 1.9%, iar fenomenul ***este mai pregnant în ciclul gimnazial, în mediul rural şi mai accentuat în rândul băieţilor.*** Astfel în anul şcolar 2007-2008 rata de abandon pe amblele cicluri a scăzut uşor faţă de anul precedent (2.0%). Printre motivele abandonului în mediul rural, pe primul loc

2 http://www.unicef.ro/media/articole/situatia-privind-abandonul-scolar-in-romania.html

pare să se situeze sărăcia, care-i determină pe mulţi părinţi să nu-şi mai poată întreţine copiii la şcoală. Este vorba cu certitudine de un fenomen care, prin consecinţele sale semnificative şi prin dimensiunile sale îngrijorătoare, trebuie să fie prezent în agenda de priorităţi a decidenţilor, a practicienilor şi a beneficiarilor din sistemul educaţional.

Cercetarea iniţiată in cadrul **proiectului: "Program educaţional integrat de facilitare a tranziţiei din ciclul de învăţământ primar în ciclul de învăţământ gimnazial în vederea prevenirii insuccesului şcolar la elevi" POS DRU/91/2.2/S/63189,** a urmărit să identifice printre multiple aspecte ce ţin de procesul tranziţiei de la ciclul primar la cel gimnazial, care sunt principalele dificultăţi de adaptare întâmpinate de elevi, cauzele ce le generează cât şi modalităţile prin care acestea pot fi depăşite, identificându-se şi aplicându-se strategii personalizate de promovare a reuşitei şcolare.

Acelaşi set de întrebări a fost adresat profesorilor din învăţământul primar şi celor din învăţământul gimnazial, pentru a identifica într-un paralelism de analiză dominantele evidenţiate de răspunsurile oferite cu privire la o realitate descrisă unamim, in termeni specifici situațiilor de criză.

Chestionarul a fost aplicat unui eşantion reprezentativ de cadre didactice din învăţământul primar (96) şi gimnazial (348) din următoarele judeţe: Alba, Arad, Argeş, Bacău, Bihor, Bistriţa-Năsăud, Botoşani, Braşov, Brăila, Buzău, Caraş-Severin, Călăraşi, Cluj, Constanţa, Covasna, Dâmboviţa, Dolj, Galaţi, Giurgiu, Gorj, Harghita, Hunedoara, Ialomiţa, Iaşi, Ilfov, Maramureş, Mehedinţi, Mureş, Neamţ, Olt, Prahova, Satu-Mare, Sălaj, Sibiu, Suceava, Teleorman, Timiş, Tulcea, Vaslui, Vâlcea,Vrancea și Bucureşti.

Eşantionul a cuprins, pentru reprezentativitate, tranşe de vechime diferite, de la profesori debutanţi la profesori cu gradul didactic I şi vechime de peste 20 de ani în învăţământ. Problematica tranziţiei de la învăţământul primar la cel gimnazial a fost analizată din perspectiva opiniilor exprimate de către profesorii din învățământul primar și gimnazial care au fost solicitaţi să se plaseze în situaţia de a privi si interpreta problemele complexe ale adaptării elevilor la noul ciclu de învăţământ din perspective multiple. Completarea chestionarului a urmarit un traseu special de la introspecţie şi autoreflecţie la deschidere spre interpretarea aceloraşi problematici din perspectiva elevilor şi a părinţilor acestora. Desigur, profilul elevului şi al părinţilor acestuia face apel la modelul subiectiv internalizat, al fiecărui cadru didactic, cladit şi consolidat de percepţiile sociale ale perioadei în care ne aflăm, modele familiale recunoscute, experienţa profesională, competenţeţe comunicaţionale, aspiraţii şi interese, nivel de pregătire şi perfecţionare profesională.

Exerciţiul de empatizare cu elevii, principalii actori ai procesului de tranziţie de la ciclul primar la cel gimnazial a urmărit raportarea la următoarele probleme:

Nr. Crt.	Situaţii problematice
1.	Adaptarea la noile cerinţe curriculare
2.	Diferenţa de stil de predare dintre învăţător şi profesorii din gimnaziu
3.	Reducerea timpului liber şi creşterea numărului de ore alocate studiului individual în vederea pregătirii lecţiilor
4.	Schimbarea sistemului de evaluare (trecerea de la calificative la note)
5.	Reorganizarea relaţiilor interpersonale
6.	Creşterea numărului disciplinelor şcolare studiate şi a gradului lor de dificultate

7.	Modificarea relaţiei profesor-elev, în sensul unei „neutralităţi afective” a profesorilor

Respondenţii indică o ierarhie a principalelor probleme ce ţin de curriculum, organizarea activităţilor instructiv-educative, managementul clasei, schimbările şi inovaţiile cu caracter reformator din ultimii ani etc. ce pot afecta procesul de tranziţie de la ciclul primar la ciclul gimnazial, din perspectiva impactului lor asupra elevilor. Profesorii apreciază faptul că principalele dificultăţi de adaptare ale elevilor sunt percepute de către aceştia, de la cele ce îi afectează în mod evident spre cele cu o influenţă moderată, în următoarea ordine: Diferenţa de stil de predare dintre profesorul din învăţământul primar şi cel din gimnaziu (***75% din profesorii din învățământul gimnazial si 69% din profesorii din învățământul primar apreciaza a afecta in mare si foarte mare masura elevul in procesul de adaptare la mediul scolar gimnazial***) , schimbarea sistemului de evaluare, în mod special trecerea de la aprecierea prin intermediul calificativelor la măsurarea rezultatelor şcolare prin intermediul notelor (***71% dintre profesorii de gimnaziu și 58% profesori din învățământul primar***), cât şi modificarea relaţiei profesor elev, în sensul “neutralităţii afective” a profesorilor ***(69 % profesori de gimnaziu și 57,20 profesori din ciclul primar),*** apar în percepţia profesorilor din învățămîntul primar și gimnazial ca înalte pietre de hotar, ce îi solicită în mod intens pe elevii clasei a V-a, dezorientându-i, găsindu-i de cele mai multe ori neabilitaţi în a se raporta corect la dimensiunile noii realităţii, pe care o pot percepe ca mediu ostil, neprietenos, străin.

Importante, prin impactul lor asupra proceselor de adaptare de la clasele primare la gimnaziu, resimţite de elevi, apar, de asemenea, în viziunea profesorilor: creşterea gradului de dificultate a disciplinelor studiate (***68% profesori de gimnaziu si 42, 91% profesori invatamant primar***) şi a cerinţelor noi curriculare presupuse de acestea (***67% profesori de gimnaziu și 62,41% profesori din ciclul primar***). In acelaşi plan de interacţiune este privită şi problema reducerii timpului liber al elevilor prin creşterea numărului de teme şi a orelor alocate studiului individual pentru pregătirea lecţiilor acasă, apreciindu-se perioada învăţământului primar o etapă concentrată în mod semnificativ pe studiul în clasă sub îndrumarea mai mult sau mai puţin directivă a cadrului didactic. Cadrele didactice din învațamantul primar subliniază, sensibil accentuat, acest aspect, recunoscând rolul lor evident în procesul de monitorizare a elevului pentru realizarea temelor pentru acasă.

Mai puţin apreciat ca factor generator al problemelor de adaptare de la mediul scolar primar la cel gimnazial apare **reorganizarea relaţiilor interpersonale**. Una dintre posibilele explicaţii pentru această plasare în plan secundar poate să derive din generalizarea de percepţie cu privire la problemele de adaptare ale elevilor mai ales dintr-o perspectivă academică, în relaţie cu noile solicitări de tip şcolar ale gimnaziului. Ele nu sunt însă neglijate, fiind apreciate ca factori subsidiari de întreţinere şi declanşare a problemelor de adaptare şcolară.

Pregătirea copilului pentru o bună adaptare la cerinţele şcolii se face încă din primii ani de viaţă, în familie şi la grădiniţă, premergător, deci, perioadei şcolare şi continuă de cele mai multe ori pe tot parcursul ciclului primar. Din perspectiva părinţilor, principalele probleme apreciate de către profesori a fi relevante în procesul tranziţiei de la ciclul primar la cel gimnazial, au fost enumerate în chestionarul aplicat următoarele:

Nr. Crt.	Situaţii problematice
1.	Dificultăţi de comunicare cu propriul copil
2.	Planificarea justă a activităţilor copilului (timpul alocat studiului vs timp liber)
3.	Schimbarea sistemului de evaluare (trecerea de la calificative la note)
4.	Reorganizarea relaţiilor interpersonale (acomodarea cu un nou grup de părinţi şi cadre didactice)
5.	Creşterea numărului disciplinelor şcolare studiate şi a gradului lor de dificultate
6.	Modificarea relaţiei profesor-părinte, în sensul unei „neutralităţi afective" a profesorilor
7.	Siguranţa copilului

Asa cum sunt exprimate de procentele acumulate, problemele principale de adaptare a elevului la noul mediu şcolar sunt percepute de către profesori a fi, în viziunea părinţilor, aflate la cote sensibil asemanătoare, indicând faptul că aceştia sunt percepuţi a fi capabili, ori necesar a fi capabili, să înţeleagă procesul de adaptare şi incluziune din perspective multiple.

Profesorii consideră absolut necesară preocuparea părinţilor pentru planificarea activităţilor copiilor lor, presupunând că este importantă o atentă monitorizare a elevilor în perioada de debut a gimnaziului, dar şi după aceasta, pentru a asigura un început şcolar gimnazial de calitate. În relaţie cu acest aspect, problemele de comunicare cu propriul copil sunt apreciate drept cauză majoră declanşatoare şi susţinătoare a dificultăţilor de adaptare. ***88% dintre cadrele didactice din învățământul gimnazial și 52% din profesorii din primar*** consideră că succesul debutului şcolar in gimnaziu poate să fie susţinut de o reală şi eficientă comunicare a elevului cu părinţii săi.

Schimbarea sistemului de evaluare în învăţământul primar a reprezentat o mutaţie fundamentală în practica evaluării în şcoala românească care a incitat spiritul polemic, nu doar al comunităţii pedagogice ci al întregii societăţi, dispusă, în virtutea unor tradiţii mai mult sau mai puţin justificate psihopedagogic, să raporteze rezultatele şcolare la etaloane de tip numeric. De această dată, când copiii lor ajung la gimnaziu, părinţii sunt puşi în situaţia să accepte că perspectiva generoasă, accentuat apreciativă şi încurajatoare a calificativelor primate în învăţământul primar este detronată de noua realitate, uneori cu mult mai subiectivă, a evaluărilor din învăţământul gimnazial. De cele mai multe ori, în absenţa unei consilieri pedagogice adecvate, părinţii sunt puşi în situaţia să construiască empiric şi subiectiv discursuri explicative de docimologie pentru a le adresa proaspeţilor şcolari din gimnaziu cu scopul de a le facilita adaptarea la noile exigenţe şi standarde. ***64% dintre profesorii din gimnaziu si 56,88% profesori din ciclul primar*** apreciază faptul că această schimbare afectează în mare și foarte mare măsură procesul adaptării elevului la noul mediu de școlarizare.

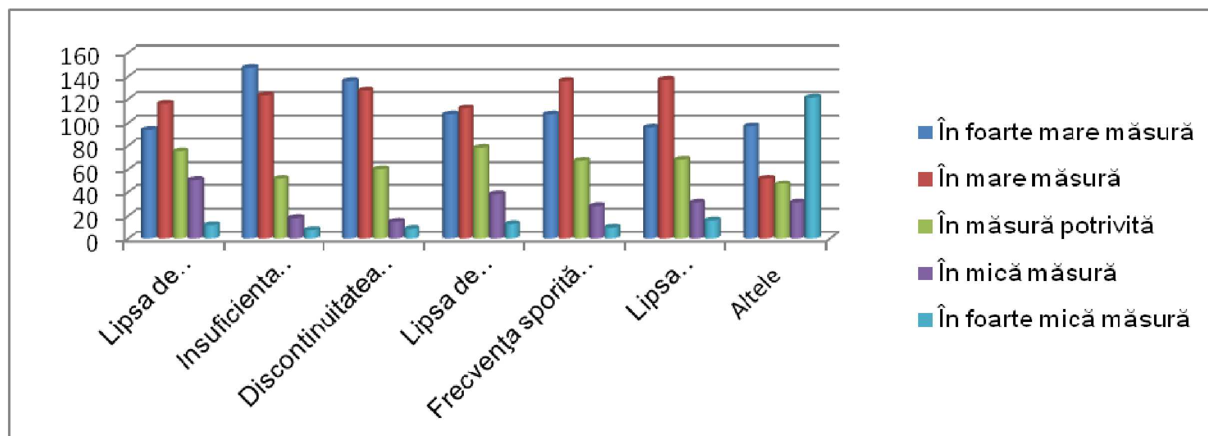
Creşterea numărului de discipline şcolare şi a gradului de dificultate, siguranţa copilului în şcoală şi la ieşirea de la ore, schimbarea profilului relaţiilor dintre elevi şi profesorii din gimnaziu sau dintre aceştia şi părinţi sunt apreciate ca surse potenţiale de declanşare a dificultăţilor de adaptare ale elevilor la trecerea în noua treaptă de învăţământ.

Problemele specifice ce intervin în procesul tranziției de la învățământul primar la cel gimnazial din perspectiva cadrelor didactice au avut în vedere:

Nr. Crt.	Situaţii problematice
1.	Lipsa de relaţionare şi comunicare dintre profesorii care predau materii diferite la aceeaşi clasă
2.	Insuficienta cunoaştere a particularităţilor de învăţare ale fiecărui elev
3.	Discontinuitatea dintre obiectivele educaţionale umărite în ciclul primar şi cele din ciclul gimnazial
4.	Lipsa de comunicare dintre învăţător şi diriginte
5.	Frecvenţa sporită a a abaterilor de comportament
6.	Lipsa competenţelor specifice promovării unuI management eficient al clasei de elevi

Ierarhizarea lor în funcţie de măsura în care profesorii apreciază impactul lor asupra procesului de adaptare a proaspeţilor elevi de gimnaziu poate să indice totodată şi principalele domenii ale formării cadrelor didactice din învăţământul gimnazial pentru a sprijini, consilia şi monitoriza în mod profesionist şi adecvat elevii.

Răspunsurile primite la acest item al chestionarului aplicat ne transmit faptul că profesorii sunt conştienţi că pot să devină responsabili de accentuarea dificultăţilor de adaptare ale elevilor lor, în condiţiile în care nu dispun de competenţe de cunoaştere şi valorificare adecvată a particularităţilor de învăţare ale fiecărui elev, racorduri posibile între curriculumul invăţământului primar şi gimnazial, comunicare eficientă si managementul clasei de elevi, abordarea dificultăţilor de învăţare şi a abaterilor de comportament.

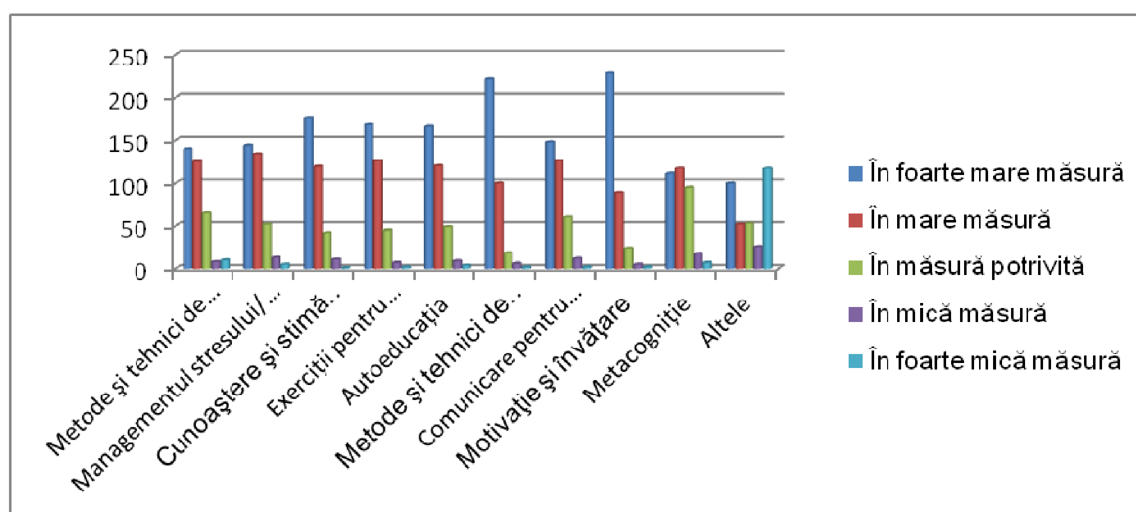


Intenţia de a identifica principalele domenii ce pot structura un program de formare şi sprijin al autoformării pentru elevii ce vor parcurge procesul tranziţiei de la învăţământul primar la gimnaziu ne-a determinat să propunem următoarea listă de teme pentru reflecţie şi raportare critică cu privire la măsura în care fiecare dintre ele este apreciată ca necesară în sprijinirea elevilor pentru o mai facilă şi eficientă adaptare şcolară.

Metode şi tehnici de interacţiune în grup
Managementul stresului/ autocontrol / autoîncurajare / autoreglare
Cunoaştere şi stimă de sine
Exerciţii pentru dezvoltarea şi perfecţionarea atenţiei
Autoeducaţia

Metode şi tehnici de învăţare eficientă
Comunicare pentru afirmarea sinelui
Motivaţie şi învăţare
Metacogniţie

Profesorii apreciază pozitiv importanţa pregătirii speciale a elevilor din clasa a Va pentru facilitarea procesului de tranziţie de la ciclul primar la cel gimnazial. O ierarhizare a opiniilor exprimate sugerează importanţa tuturor acestor teme, cu sublinierea specială a metodelor şi tehnicilor de învăţare eficientă, (93%) a modalităţilor specifice de motivare personalizată a elevului pentru activitatea de învăţare (92%), cunoaştere şi stimă de sine (84%), autoeducaţie (82%). Observaţiile inserate de către profesori subliniază nevoia reală de realizare a acestor forme de pregătire încă din ciclul primar. Alfabetizarea nu se reduce la achiziţionarea instrumentelor fundamentale de cunoaştere, ci implică şi abilitarea elevilor cu metode şi tehnici de muncă intelectuală în scopul sporirii independenţei elevului în participarea la activităţile şcolare şi la realizarea sarcinilor trasate.



Există şi voci care afirmă: *"Aceste aspecte tematice sunt obligatorii la orele de dirigentie la ciclul liceal. Nu cred ca, de exemplu, autoeducatia ar putea fi stimulata la clasa a V-a. Cred ca ar fi necesara opinia unui psiholog in acest caz, pentru ca vorbim de discernamantul elevului fata de propria evolutie ca individ. Mai degraba i-am familiariza cu o scara axiologica bine gandita."* ori *"Cine să susţină aceste cursuri, ce pregătire să aibă, cine îi plăteşte?"*. Sunt opinii care ne îndreptățesc să apreciem ca oportun un program de pregătire a cadrelor didactice în scopul formării unor competențe specifice pentru a orienta și consilia elevii (în calitate de diriginte ori profesor) pentru afirmare de sine, comunicare și învățare autentică.

În categoria **alte teme** ce pot fi abordate, am identificat o paletă generoasă de cursuri şi teme, dintre care enumerăm: e**ducaţia pentru sănătate, educaţie ecologică, educaţia nonformală, timpul liber, educaţie moral civică, educaţie emoţională, inteligenţe multiple, educaţia interculturală, acceptarea alterităţii, tehnici de muncă şi învăţare în grup, activităţi extracurriculare, artă, educaţie prin viaţă, terapie prin artă, teatru, bune**

maniere, dezvoltarea şi exersarea creativităţii, metode şi tehnici de evaluare şi autoevaluare, consilierea şi orientarea carierei, educaţia pentru societate, joc şi învăţare, relaxare şi buna dispoziţie, activităţi gospodăreşti, educaţie fizică, gândire critică, comunicare argumentativă, patriotism, educaţie pragmatică, management comportamental, modele de succes, voluntariat, învăţarea experienţială etc.

În categoria activităţilor desfăşurate de profesori/ diriginţi pot contribui la facilitarea tranziţiei elevilor de la ciclul primar la ciclul gimnazial următoarele, în ordinea importanţei şi eficienţei lor:

Lectorate cu părinţii
Participarea şcolarilor mici, în calitate de invitaţi, la lecţiile desfăşurate de profesorii din gimnaziu
Intalniri ale scolarilor mici cu elevii de gimnaziu
Abordarea, în cadrul orelor de dirigenţie, a unor teme specifice autocunoaşterii, dezvoltării şi consolidării stimei de sine, autovalorizării etc.
Consiliere şi orientare – De vorbă cu psihologul şcolar

Factorii de risc ce declanşează şi întreţin situaţii de inadaptare şcolară în procesul tranziţiei de la învăţământul primar la gimnaziu au fost ierarhizaţi în ordinea intensităţii acţiunii lor, astfel (profesorii din învățământ gimnazial în prima coloană, profesorii din ciclul primar în cea de a doua coloană)**:**

Factor de risc ce declanşează şi întreţine situaţii de inadaptare şcolară în procesul tranziţiei de la învăţământul primar la gimnaziu	In mare şi foarte mare măsură		In măsură potrivită		In mică măsură şi foarte mică măsură	
Supravegherea necorespunzătoare a copiilor (părinţi plecaţi la muncă în străinătate / alte localităţi)	86%	88,54%	2%	4,17%	12%	5,21 %
Slaba implicare a părinţilor în educaţia copiilor	85%	72,92%	3%	18,75%	12%	5,12 %
Atitudinea nefavorabilă a familiei faţă de şcoală: părinţii nu consideră importantă educaţia furnizată de	83%	80,21%	5%	10,42%	12%	7,21 %

şcoală copilului						
Suferinţe emoţionale ale copilului, sentimente de abandon, lipsa de încredere în sine etc.	**78%**	**72,92%**	**9%**	**19,79%**	**13%**	**7,12 %**
Tulburări de comportament (furt, fuga de la ore, minciuna, agresivitatea etc.)	**77%**	**75%**	**9%**	**14,58%**	**14%**	**7,25 %**
Dificultăţi de învăţare nespecifice: deficit de atenţie, hiperactivitate, deficit motivaţional afectiv	**76%**	**68,75%**	**12%**	**20,83%**	**12%**	**8,32 %**
Influenţa grupului	**75%**	**70,83%**	**15%**	**21,88%**	**10%**	**5,13 %**
Dificultăţi de învăţare specifice (verbale, grafice: dislalii, disfemii, disgrafii, dislexii; neverbale: matematice, psihometrice; perceptive: auditive si vizuale; de orientare: spaţială, temporală)	**74%**	**69,79%**	**13%**	**14,58%**	**13%**	**10,42 %**
Dificultăţi de adaptare şcolară - schimbarea stilurilor de predare-evaluare	**66%**	**68,75%**	**22%**	**17,71%**	**11%**	**10,42 %**
Dificultăţi de adaptare şcolară - sarcini şcolare mai numeroase şi mai dificile	**65%**	**60,42%**	**20%**	**23,96%**	**15%**	**13,55 %**
Rezultate şcolare slabe	**62%**	**58,34%**	**27%**	**27,08%**	**11%**	**12,50 %**
Dificultăţi de adaptare şcolară - o nouă structură a progamelor şcolare	**60%**	**50%**	**24%**	**34,46%**	**16%**	**11,38 %**
Excesele în exercitarea autorităţii parentale	**57%**	**66,67%**	**26%**	**26,04%**	**17%**	**7,29 %**

Dificultăţi de adaptare şcolară - un nou tip de orar, de program de studiu	**54%**	**51,04%**	**29%**	**27,08%**	**18%**	**18,71 %**
Problemele de sănătate ale elevului	**50%**	**44,79%**	**33%**	**33,33%**	**16%**	**19,80 %**
Profilul socio-economic scăzut al cartierului/ localităţii în care se află instituţia şcolară	**52%**	**38,55%**	**32%**	**31,25%**	**16%**	**28,13 %**
Venituri insuficiente ale familiei/dificultăţi materiale	**52%**	**56,25%**	**34%**	**25%**	**14%**	**17,71 %**
Problemele de sănătate ale unor membri ai familiei elevului	**46%**	**45,84%**	**36%**	**26,04%**	**19%**	**27,06 %**

In opiniile cadrelor didactice, reflectate de tabelul centralizator de mai sus, principalii factori de risc ai adaptării școlare în procesul tranziției de la ciclul primar la cel gimnazial sunt cei ce țin de factori externi școlii: supravegherea necorespunzătoare a copiilor (părinţi plecaţi la muncă în străinătate / alte localităţi), slaba implicare a parinților în educația copiilor, atitudinea nefavorabilă a familiei față de școală. Urmează apoi factori ce țin de profilul de formare și dezvoltare a fiecărui elev: dificultăți specifice și nespecifice de învațare, suferințe emoționale, boli și tulburări de comportament. Abia spre finalul ierarhiei sunt indicate cauzele ce țin de problemele specifice privind organizarea și funcționarea noului mediu educațional în care intră copiii în clasa a Va. Deși profesorii recunosc importanța accentuării unor dimensiuni educaționale în sprijinul procesului de adaptare a noilor elevi de gimnaziu la solicitările specifice acestui mediu, responsabilitatea monitorizării și coordonării sale este plasată în afara școlii.

Din această perspectivă, rezultatele cercetării inițiate în cadrul proiectului intitulat **"Program educaţional integrat de facilitare a tranziţiei din ciclul de învăţământ primar în ciclul de învăţământ gimnazial în vederea prevenirii insuccesului şcolar la elevi", POSDRU/91/2.2/S/63189,** vin să reconfirme concluziile unor cercetări anterioare, realizate de Ministerul Educației şi Cercetării şi Institutul de Științe ale Educației, **fapt ce demonstrează că problemele specifice fenomenelor studiului de față sunt încă alarmante și solicită cu insistență schimbări fundamentale de viziune și acțiune.**

Astfel, sub egida UNICEF, Ministerul Educației şi Cercetării şi Institutul de Științe ale Educației au realizat în 2006 o cercetare amplă privind cele mai spinoase probleme ale școlii românești, printre care problematica eșecului școlar. Cercetarea a condus la elaborarea unui studiu de referință in domeniu, intitulat ***Program Pilot de intervenție prin sistemul Zone Prioritare de Educație***.

Atât prin chestionar, cât şi prin interviurile focalizate de grup, s-au cules o serie de informații relevante privind problematica studiului de faţă. Au fost evidențiate percepțiile profesorilor cu privire la: problemele cu care se confruntă școală, condițiile din școală; cauzele posibile ale absenteismului şi abandonului școlar; relevanţa curriculumului pentru nevoile elevilor din școală; metodologiile didactice şi programul de învățare al elevilor; relația școală – comunitate şi nevoile de formare ale personalului didactic. Percepțiile profesorilor privind problemele cu care se confruntă școală semnalează faptul ca aceasta întâmpină dificultăți de adaptare a copiilor la regimul școlar, fenomene care determină mai târziu insuccesul școlar, inclusiv abandonul. În opinia profesorilor, cele mai importante cauze ale acestor dificultăți se situează la nivelul mediului familial, considerat nefavorabil, atât din punct de vedere economic, cât şi afectiv sau educațional. De asemenea, o cauză importantă a acestor dificultăți de adaptare este pusă pe seama nefrecventării învățământului preşcolar, nivel perceput ca etapă cu rol facilitator pentru integrarea școlară. Totodată, au fost semnalate de către cei mai mulţi profesori cazuri de absenteism şi abandon școlar. În opinia cadrelor didactice, cauzele acestor fenomene sunt următoarele: neconştientizarea rolului educației/dezinteresul elevilor şi părinților, condițiile economice precare ale familiei, care nu permit asigurarea unor condiții minimale (îmbrăcăminte, încălțăminte), mai ales în perioade de vreme nefavorabilă (temperaturi scăzute, ninsori, ploaie); Cauzele eșecului şi insuccesului școlar sunt situate în zona condițiilor economice şi educaționale precare ale familiei. Cercetarea evidențiază faptul ca majoritatea profesorilor intervievați neglijează posibilele cauze de natură pedagogică. Practic, nici un profesor nu conștientiza la momentul analizei desfășurate, în cadrul cercetării amintite, **nevoia unor abordări educaționale alternative, ca o soluție la problemele cu care se confruntă școala**. De asemenea, analiza a evidențiat relativa neîncredere a cadrelor didactice din școală cu privire la impactul unor măsuri de îmbunătățire a ofertei educaționale asupra participării școlare a elevilor. Majoritatea cadrelor didactice și-au exprimat scepticismul, considerând ca principalele cauze ale absenteismului şi a abandonului se situează în afara şcolii, în timp ce educația nu poate schimba fundamental această situație.

Numeroase răspunsuri de tip descriptiv, atât ale profesorilor din invățamântul primar cât şi din cel gimnazial (245) vin să ilustreze categoria "**Alte probleme"** ce afectează procesul de tranziţie de la ciclul primar la ciclul gimnazial. Gruparea lor in categorii specifice de probleme evidenţiază un spectru detaliat, sensibil, de probleme ce nuanţează răspunsurile propuse de întrebările din chestionar, oferind o imagine mai clară asupra principalelor dificultăţi de adaptare şi a cauzelor ce le generează. Le redăm în cele ce urmează pentru a accentua spiritul, nivelul ridicat de conştientizare a problematicii propuse spre reflecție și luare de poziție, cât și implicarea responsabilă în elaborarea răspunsurilor a profesorilor ce au participat la studiul nostru. In formularea lor am regăsit şi muguri ai unor posibile soluţii!

Alte cauze / factori ce declanșează și întrețin dificultățile de adaptare a elevilor în procesul tranziției din ciclul primar în cel gimnazial (sunt utilizate formulările propuse de cadrele didactice investigate):

1. **Aspecte ce țin de familie:**

- *Implicarea superficiala a parintilor in sustinerea elevilor, timpul prea scurt pe care parintii il petrec alaturi de copii: parintii se relaxeaza si nu-si mai urmaresc copiii daca isi fac temele sau nu*
- *Familii dezorganizate, timp liber neverificat de catre adulti, socializarea pe retele virtuale*

- *Relatia mai putin stransa intre scoala (diriginte) si familie decat intre invatator si familie*
- *Noi responsabilități ale copilului în familie ce il consuma excesiv.*

2. **Aspecte ce țin de problemele specifice vârstei - ”o enigmă pentru mulţi profesori”:**
- *Vârsta la care are loc trecerea de la ciclul primar la cel gimnazial*
- *Modificarile specifice preadolescenței /adolescentei*
- *Starea de sănătate a elevului*
- *Elevii nu pot face performante in mod egal la toate obiectele*
- *”sunt obisnuiti ca sa arate interes doar pentru matematica si romana iar pe restul le trateaza de "nu-s importante"; la fel si parintii lor si chiar acestia se supara pe profesorii de alte specialitati, afirmand ca " le chinuim copilasii"...”*
- *Uniforma pe care trebuie sa o poarte un elev, lucru care ii diferentiaza foarte mult pe copii. Vin din medii diferite, cu potential financiar diferit, asa ca un copil bun, foarte bun, imbracat cu haine ieftine, nu de firma, va fi sigur complexat. Factorul psihologic se neglijeaza!*
- *Invatatorul sta 3-4 ore pe zi, in fiecare zi, cu aceiasi copii. Profesorul are 2ore, cei mai multi 1 singura ora pe saptamana la o clasa, deci se intalneste cu copiii dupa 7 zile!*
- *Scăderea numărului de activităţi de socializare în cadrul grupului; însuficienta cunoaştere de către cadrele didactice a particularităţilor fiecărui elev; reducerea motivării pozitive; insuficienta legătură între cunoştinţele teoretice noi şi aplicabilitatea practică etc.*

3. ***Aspecte ce țin de schimbarea de program / unitate de învăţământ/ clasă:***
- *Numarul mare de ore de curs*
- *Programul (de obicei) diferit de studiu (dupa amiaza) al elevilor din ciclul gimnazial, prin comparatie cu cel de dimineata din ciclul primar*
- *Schimbarea orarului (de la programul de dimineata la cel de dupa-amiaza)*
- *Trecerea la alt mediu scolar (migrarea de la scoala gimnaziala la o alta scoala de centru sau de oras, la colegiu...)*
- *Schimbarea colectivelor: din 4 clase de primar se obtin 3 clase de gimnaziu(conform nr. de elevi ce trebuie sa fie intr-o clasa dupa noua lege).*

4. ***Aspecte ce țin de stil de invăţare / diferenţiere / egalitate de şansă:***
- *Lipsa unei discipline a muncii si a unui program de studiu*
- *O mare parte din elevi nu stiu ca trebuie sa invete, efectiv, ci stiu doar ca trebuie sa-si scrie temele*
- *Sursele de informatie sunt foarte variate si nu toti elevii au acces la acestea*
- *Accesul la un liceu care ofera o mai buna pregatire elevilor se face prin participarea si obtinerea unor premii la diferite concursuri organizate de aceste licee, dar subiectele au un grad de dificultate foarte ridicat, iar pregatirea la nivelul acestora nu se face in cadrul scolii ci, in general, in particular*
- *Trecerea de la un sistem de evaluare in care nu exista competitie - pana in clasa a IVa la final toti elevii primesc diplome, aproape se elimina spiritul de competitie, la un sistem competitiv de notare, unde apar diferente majore uneori intre elevi, greu de perceput si acceptat mai ales in clasa a Va*

- *Lipsa unor activitati de dezvoltare personala, lipsa motivatiei pentru a invata*
- *Interesul scazut al elevilor pentru invatatura*
- *Lipsa proiectelor care sa-i antreneze pe copii in activitati placute si utile*
- *Indiferenta profesorilor fata de problemele elevilor (lipsa de comunicare elev-profesor diriginte)*
- *Accentul pus pe pregatire, daca doresc note mari. Daca nu s-ar tine cont de medii, la sfarsitul clasei a VIII-a am evita multe neplaceri.*
- *Obiceiul invatatorului de a pune accentul pe romana si matematica si tratarea celorlalte materii ca neimportante.*

5. ***Aspecte ce țin de curriculum, in mod accentuat de predare si evaluare:***

- *Lipsa unor proceduri unitare la nivelul intregului sistem, usor de adaptat si de aplicat*
- *Manualele existente sunt greu accesibile elevilor, informatii peste nivelul de cunoastere al elevilor*
- *Programe mult prea incarcate: numar mare de discipline; numar mic de ore saptamanal pe disciplina*
- *Copiilor li se cere sa invete foarte multe notiuni intr-un timp foarte scurt, notiuni pe care trebuie sa le „toceasca” (memoreze) fara a putea sa le aprofundeze, sa le inteleaga, sa le aplice (pot doar sa le reproduca , unii, pe care noi ii numim destepti)*
- *La sfarsitul unui ciclu scolar elevul nu stie aproape nimic, in ceea ce se numeste cunoastere, ei pot doar sa reproduca*
- *Programa trebuie refacuta!! Nu s-a tinut cont de parerea profesorilor cu experienta nici in privinta programei si nici in privinta manualelor*
- *Trecerea brusca la tratarea cunostintelor cu un nivel ridicat de dificultate*
- *Nu exista continuitate la nivelul programele de studiu pentru obiectele principale, de la primar la gimnazial, ceea ce duce la anumite goluri in continutul obiectelor de studiu*
- *Introducerea în norma didactică a unui număr de ore pentru profesori să predea la clasa a IV - a şi asistenţe la ore ale învăţătorilor la profesorii care vor preda la clasa a V -a*
- *Trecerea de la alternativa step-by-step la invatamantul traditional*
- *Adaptarea la resursele materiale, inclusiv sali de clasa, laboratoare, dotarea acestora*
- *Profesorii suplinitori care vin din alte domenii*
- *Modul de abordare a unor teme, diferit invatator/profesor*
- *Profesorii formuleaza teste initiale cu chichite, cu grad de dificultate sporit pentru a le arata copiilor ca nu-s buni de nimic!*
- *Cerinte diferite de invatare din partea profesorilor*
- *Limbajul specific fiecarei discipline este foarte greu inteles de catre elevii din clasa a V-a, multitudinea notiunilor noi*
- *La gimnaziu predomina evaluarile scrise*
- *Toleranta invatatorilor fata de neiunsusirea competentelor cheie (citit, scriere corecta, "socotit").*
- *Lipsa unor programe de tipul "scoala dupa scoala' dedicate exclusiv formarii competentelor de baza*
- *Absenta lectiilor sustinute de invatator si profesor (fie prin forma amandoi, fie numai profesorul de mate, de romana, de geografie, de stiinte etc.)*
- *Finalizarea fiecarui semestru cu activitati desfasurate de catre echipe invatatori – profesori.*

6. *Aspecte ce țin de relațiile profesor – elev; elev-elev:*

- *Duritatea/asprimea profesorilor*
- *Elevii din ciclul primar sunt obisnuiti sa asculte de un singur om, invatatorul, intre el si elevi stabilindu-se o relatie afectiva deosebita. Trecerea la gimnaziu, unde elevul intra in contact cu mai multi profesori, determina o criza in comportamentul elevilor pentru ca ei nu mai stiu de cine sa se apropie si sa aiba incredere, criza terminandu-se la sfarsitul clasei a V-a cand elevul isi stabileste prioritatile in ceea ce priveste gradul de incredere pentru fiecare profesor*
- *Relatia elev-elev in inchegarea noului colectiv: trecerea de la calificative la note, concurenta prin note fata de FB-uri pentru toti creeaza mari probleme*
- *Sa se armonizeze modul de predare si la profesori sa lucreze mult practic ca elevul sa inteleaga si in acelasi timp sa acorde timp suficient unei notiuni noi, invatatorul nu merge mai departe pana nu inteleg toti elevii, el aplica orice metoda care sa-l faca sa inteleaga, dar mai ales multa dragoste si afectiune.*
- *Poate profesorii ar trebui sa-i accepte pe elevi ca parteneri reali in educatie nu numai ca simpli elevi. astfel respectul ar fi reciproc si nu ar mai exista din partea unor elevi acele comportamente inacceptabile fata de cadrele didactice. Nu uitati: respectul se castiga, nu se poate impune oricum!*
- *Atitudinea de "closca"a invatatoarei ii face pe elevi dependenti de un adult*
- *Atat elevii, cat si profesorii sa fie membrii ale aceleeasi echipe, sa existe permanent o relatia de colaborare, sa existe o singura echipa si nu doua in procesul de formare, importanta fiind capacitate de adaptarea la problemele vietii, nu doar un bagaj imens de cunostinte fara posibilitatea aplicarii lor in viata practica*
- *Este important rolul dirigintelui, care trebuie sa preia atributiile invatatorului si se acorde siguranta afectiva.*

7. *Aspecte ce țin de implicarea comunității în educația copiilor*

- *Neimplicarea comunitatii*
- *Probleme sociale, mediul de acasa, comunitatea in care traieste, proasta promovare a valorilor din randul copiilor*
- *Atitudinea societatii fata de cei care invata*
- *Lipsa de investitii reale in domeniul educatiei*
- *Lipsa educatiei societatii in care traim, neintelegerea importantei educatiei unei societati de catre organele responsabile, ceea ce duce la lipsa de motivare a copiilor, pierzandu-se practic viitorul unei societati sanatoase*
- *Societatea nu promoveaza modele demne de urmat; inexistenta unor modele in societate care sa stimuleze invatarea*
- *Mediul in care traiesc si studiaza elevii, tinand cont ca in mediul rural posibilitatile materiale, financiare sunt reduse , elevii de gimnaziu fiind folositi de parinti si la munca agricola, pentru a-si asigura hrana zilnica, diferitele dotari ale scolilor, caci nu se compara o scoala din mediu rural cu alta de la oras , modernizata si adaptata cerintelor elevilor. De exemplu sunt elevi care studiaza o limba straina inca de la gradinita iar altii abia in clasa a IIIa , sau informatica, pe care de obicei elevii din mediul rural o au ca si materie de studiu optional *(pentru completarea catedrei X sau Y) fie in clasa terminala, fie in clasa a VI a, fara a avea o continuitate ca si structura*

- *Educatia parintilor din mediul rural lasă si ea de dorit, tinand cont ca 85% dintre acestia abia au opt clase si ca traiesc din ajutorul social, precum si faptul ca multe familii sunt dezorganizate, nu au un trai sigur, decent ...*

8. ***Aspecte ce țin de calitatea îndoielnică a pregătirii profesionale a unor cadre didactice din învaţământul gimnazial:***

- *”Este prea târziu să se mai ţină cont de cerinţele adevăratelor cadre didactice; ne merităm soarta...cu astfel de colegi..incompetenţi..este dezastru, nimeni nu mai învaţă. O facultate...e facultativă!!!!”*

STANDARDELE DE EVALUARE A GRADULUI DE INCLUZIUNE A DIVERSITATII RECUNOSCUT ÎN ŞCOALA DE PROVENIENTA A RESPONDENȚILOR

Studiile ce circumscriu problematica “scolii pentru diversitate” pot urmari sa identifice profilul si identitatea, valorile si principiile pe care le internalizeaza, realitatile si experientele in care se concretizeaza ea si cat de mult rezoneaza la principalele recomandari curriculare. Rapoartele Comisiei Europene şi ale Biroului Internaţional pentru Educaţie (UNESCO) reliefează tendinţele majore ale reformelor curriculum-ului în plan european: educaţia pentru toţi, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ, predarea şi învăţarea centrate pe elev, relevanţa curriculum-ului pentru individ şi pentru societate, dezvoltarea unor atitudini şi valori dezirabile, dezvoltarea gândirii critice, evaluarea autentică a performanţelor şcolare.

In acest context se contureaza cateva interogatii majore. Este scoala capabila sa propuna redefiniri si redimensionari curriculare care sa sporeasca relevanta curriculumului in sine ori sa redefineasca curriculumul sporindu-si propria relevanta si specificitate, abordand in mod adecvat diversitatea? In ce consta relevanta unui curriculum pentru a raspunde amprentelor de unicitate si diversitate? Cum se poate adapta un curriculum si cum poate sa devina relevant raspunzand unor cerinte specifice de formare pe care “scoala incluziva” le promoveaza. Ce profil al cadrului didactic, ce competente trebuie sa dezvolte si a perfectioneze constant pentru a conferi unui curriculum relevanta adecvata cerintelor de unicitate si diversitate? Cum isi poate dezvolta si cristaliza aceste competente ca dimensiuni ale unui stil didactic cristalizat, elevat, flexibil si adaptabil situatiilor si experientelor de invatare pe care le propune fiecaruia dintre elevii sai oferindu-le sanse de reusita personalizata?

Pentru a aprecia diversitatea se porneste în primul rând de la a constientiza existenta acesteia si se continua cu demersul de întelegere a semnificatiilor si valorilor pe care aceasta le metamorfozeaza. Conceptul de diversitate circumscrie existenta unui interval de variatie larg al unui atribut pe de o parte, iar pe de alta parte, conceptul de diversitate privit la nivelul societal înseamna a respecta diferentele de rasa, etnie, gen, religie, vârsta, cultura, abilitate, profil de personalitate, profile individuale de dezvoltare psihofizica, statut social si educatie. Scoala pentru diversitate este scoala centrata pe elev. In centrul acesteia se afla elevul in unicitatea sa definitorie, cu profilul sau individual, cu zestrea sa ereditara specifica, cu nevoile sale de formare, ca expresie a unor experiente irepetabile ce i-au determinat in mod direct ori indirect devenirea, ca reflexie a unui mediu care ii permite ori constrange dezvoltarea si formarea.

Modalităţile de prevenţie a situaţiilor de inadaptare şcolară utilizate în şcoala (referire la realitatea cunoscută fiecărui respondent), raportate la standardele de promovare a unui proces instructiv-educative de tip incluziv, au avut în vedere referirea la

practicile educaționale specifice propriei activități și a școlii în care fiecare își desfășoară activitatea.

In prima coloană sunt reflectate procentele exprimate de profesorii din gimnaziu, în cea de-a doua de profesorii din ciclul primar (nu sunt incluse procentele din categoria: ***nu stiu, nu raspund,*** fiind apreciate ca nesemnificative in relația cu imaginea de ansamblu oferită de răspunsurile la acest item al chestionarului). Opiniile profesorilor conturează următoarea imagine cu privire la modul în care sunt concretizate in viața școlii principiile și recomandarile principalelor standarde ale învățării incluzive în școala din care provin:

STANDARDE ALE ÎNVĂŢĂRII INCLUZIVE	In mare si foarte mare masura		In masura potrivita		Mica si foarte mica masura	
- Sunt identificate şi reflectate în proiecte de lecţii diferenţiate - nevoile individuale	45%	59,38%	35%	23,96%	21%	13,54%
- Sunt identificate şi reflectate în proiecte de lecţii diferenţiate - scopurile fiecărui elev	35%	53,15%	36%	29,17%	29%	14,58%
- Sunt identificate şi reflectate în proiecte de lecţii diferenţiate - stilurile de învăţare personale	39%	55,21%	33%	32,29%	29%	10,42%
- Profesorii cunosc şi înţeleg modul de utilizare a mijloacelor de sprijinire şi motivare a învăţării	57%	57%	28%	32%	15%	10%
- Resursele şi limbajul utilizat	66%	67,71%	25%	26,04%	9%	7,36%

promovează cultura şanselor egale						
- Accesul la curriculum este asigurat prin utilizarea corespunzătoare a resurselor / echipamentelor, folosind echipamente specializate în cazurile în care este necesar	**64%**	**59,37%**	**25%**	**26,04%**	**11%**	**11,46%**
- Planul general al cursului este discutat împreună cu elevul	**31%**	**43,13%**	**34%**	**26,04%**	**35%**	**19,13%**
- Metodele utilizate sprijină interesul elevilor şi conduc spre un proces eficient de învăţare	**57%**	**62,50%**	**30%**	**28,13%**	**13%**	**7,17%**
- Profesorii cunosc şi utilizează corespunzător o gamă variată de strategii de predare-învăţare-evaluare	**67%**	**70,84%**	**23%**	**16,67%**	**10%**	**5%**
- Elevii primesc feedback periodic si pozitiv privind procesul de învăţare şi modul în care pot obţine progres	**60%**	**68, 71%**	**28%**	**21,88%**	**12%**	**6,21%**
- Cadrele	**61%**	**64,59%**	**28%**	**27,08%**	**11%**	**6,14%**

didactice apreciază şi utilizează experienţa elevilor în cadrul procesului de predare						
- Cadrele didactice comunică în mod constant cu familia şi consilierul şcolar în vederea proiectării unor programe de reuşită personalizată	**56%**	**64,59%**	**30%**	**19,79%**	**14%**	**12,45%**

Imaginea reflectată de paralelismul procentual al opțiunilor profesorilor ne indică faptul că există o reală preocupare de a concretiza în viața școlii un curriculum de tip incluziv. Diferențele procentuale evidențiază o sensibilă creștere în ceea ce privesc opțiunile valorice ale profesorilor din ciclul primar cu privire la necesitatea afirmării si consolidării unui nou profil al școlii românești, centrat pe acceptarea și valorizarea adecvată a diversității**. Apreciem necesară construcția și valorificarea în practica educațională curentă a unui instrument valid de evaluare si autoevaluare a acestor standarde de incluziune.**

Scoala pentru diversitate se justifica in mod fundamental prin promovarea unui curriculum de tip diferentiat si individualizat care să faciliteze trecerea de la o scoală pentru toti la o scoală pentru fiecare, respectand valoarea si unicitatea fiecărui elev. In cadrul acestei scoli, diferentierea experientelor de invatare se face de către profesori in continut, metode de predare-învăţare, mediu psihologic. Diferentierea se exprimă la nivelul elevului prin: extensiunea cunostintelor, profunzimea intelegerii, ritmul si stilul de învăţare, profilul inteligentelor, motivatie pentru învăţare, organizare a experientelor de învăţare, tehnici de munca intelectuala, trasaturi de personalitate. Discuţiile legate de relevanţa curriculum-ului evidenţiază puncte de vedere uneori divergente in functie de diferitele optiuni ale actorilor implicati în învăţământ si interesele acestora. Aptitudinile si profilele de dezvoltare ale copiilor indica uneori alte criterii de relevanta a curriculumului fata de cei care urmeaza a le propune experientele de învăţare ca stil de predare si organizare a experientelor de învăţare ori a celor ce le vor valorifica competentele peste cativa ani, receptivi la exigentele formulate de economie si de piata muncii. Din această perspectivă, este important a se găsi un ***echilibru*** între abilităţile personale, sociale şi dezvoltarea de atitudini, pe de o parte, şi cunoştinţele generale sau specifice diferitelor domenii ocupaţionale, pe de altă parte.

În **Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional pentru Învăţământul Obligatoriu**, principiile privind predarea şi învăţarea accentuează următoarele idei:

- respectarea particularităţilor de vârstă şi individuale - reper fundamental în construirea situaţiilor de predare-învăţare;
- diversificarea şi flexibilizarea situaţiilor de predare - învăţare prin utilizarea de metode şi procedee variate, interactive care să motiveze, să stimuleze copilul, să antreneze iniţiativa, imaginaţia, creativitatea, dorinţa de a învăţa;
- centrarea pe obiective care urmăresc formarea de capacităţi, competenţe, atitudini;
- centrarea pe copil în proiectarea activităţilor de învăţare.

Forma de organizare a proceselor de invatamant in vederea predarii diferentiate si personalizate este unul dintre factorii determinanti pentru succesul strategiei de personalizare a curriculumului. Se observa noi caracteristici si tendinte curriculare, care pot fi exprimate prin: **selectivitate** - selectarea şi stabilirea unor priorităţi informative şi formative, în funcţie de multiple criterii, de finalitati educationale si conditii contextuale, de varietatea surselor si a necesitatilor/ nevoilor educationale ale unor diverse grupuri tinta / ori nevoi individuale de dezvoltare si formare; **dinamica si constanta** - nevoia de schimbare continuă a curriculum-lui, datorită progresului accelerat al cunoaşterii umane, dar si de stabilitate, perenitate**, capacitatea individuala de a accepta si a se adapta schimbarii, accesibilitate** - cunoştinţele selectate, pe diverse criterii, sunt prezentate, explicate, demonstrate pentru a putea fi asimilate de copii/elevi (combinarea logicii ştiinţifice cu logica didactică); e**xistenţa unor posibilităţi multiple de structurare** – logic, linear, concentric, monodisciplinar, interdisciplinar (cu variantele: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdiciplinar), modular, integrat etc.

Relevanta curriculumului in scoala pentru diversitate impune reconsiderari asupra organizarii învăţării pe criteriul disciplinelor formale clasice. O astfel de abordare devine insuficientă într-o lume dinamică şi complexă, caracterizată de explozia informaţională şi de dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor. O învăţare dincolo de discipline, de rigiditatea canoanelor academice tradiţionale poate fi mai profitabilă din perspectiva nevoilor omului contemporan. Abordarea curriculara a invatamantului promoveaza o conceptie noua despre selectionarea si organizarea continuturilor, despre proiectarea si organizarea predarii si învăţării. Aceasta abordare opereaza o inversare de termeni in ecuatia învăţării: daca pana nu de mult cel mai important era continutul („ce"-ul) învăţării, in prezent conteaza mai intai in ce scop si cu ce rezultate se invata. Marele avantaj al noii abordari consta in faptul ca „metodologia elaborarii curricumului ii cere educatorului sa selectioneze, sa utilizeze si sa dozeze sau sa articuleze toate componentele si etapele activitatilor didactice in functie de obiective, evitand izolarea sau suprasituarea unei componente (metoda, mijloc instrument) in dauna altora" (George Vaideanu, 1988, p.69).

Centrul Educaţia 2000+ şi UNICEF au dezvoltat proiectul ***"Soluţii eficiente pentru prevenirea abandonului şcolar: costuri şi mecanisme"*** pentru a oferi un sprijin concret - evident limitat în raport cu necesităţile - in consolidarea eforturilor generale de abordare a acestui fenomen. Proiectul are o triplă deschidere, urmărind nu numai să extindă baza de date deja existentă în ceea ce priveşte abandonul şcolar, dar, în acelaşi timp, să testeze o serie de soluţii realiste de abordare şi să estimeze costurile necesare implementării la o scară largă a propunerilor făcute. Concomitent, eforturile s-au concentrat pe stimularea capacităţii de reacţie a comunităţii educaţionale în faţa problemei abandonului şcolar. Cercetările din cadrul proiectului

au avut loc în 19 unităţi şcolare din cinci zone geografice. Principalele concluzii ale cercetărilor sunt prezentate în raportul *Renunţarea timpurie la educaţie: posibile căi de prevenire,* care explorează cauzele abandonului prematur, concentrându-se pe trecerea de la gimnaziu la ciclul secundar superior, în oraşele mici sau în periferia oraşelor mari. Aceste cauze sunt plasate în general la trei nivele diferite: cel al elevului şi al familiei sale, al comunităţii de provenienţă şi al şcolii.

Factorii favorizatori ai abandonului, menționați în raport, care pot fi localizaţi la **nivelul elevului şi al familiei** includ[3]:

- **Dificultăţile materiale**. Familiile numeroase, dezorganizate, lipsite de resurse, au probleme în a asigura îmbrăcămintea adecvată tuturor copiilor şi resimt uneori nevoia de forţă de muncă.
- **Modelul educaţional oferit de părinţi**. Cel mai adesea, elevii care ajung să renunţe la educaţie provin din familii în care părinţii nu au mai mult de opt clase.
- **Modelul educaţional oferit de fraţi** este mult mai influent. Familiile unde există fraţi mai mari ce au renunţat timpuriu la educaţie tind să reproducă modelul şi în ce priveşte fraţii mai mici.
- **Dezorganizarea familiei** atrage după sine dificultăţi materiale. Divorţul, alcoolismul, violenţa în familie sunt semne ce preced adesea decizia de abandon.
- **Implicarea în activităţi aflate la limita legii**. Apartenenţa la găşti de cartier, integrarea în reţele de cerşetorie conduc aproape mereu la renunţarea la educaţie, fiind prezente ca factori demotivatori mai ales la trecerea către clasa a IX-a şi în perioada imediat următoare debutului ciclului secundar superior.
- **Intrarea pe piaţa muncii**. Activităţile aducătoare de venit constituie elemente de risc ce se soldează aproape mereu cu renunţarea prematură la educaţie.
- **Încrederea scăzută în educaţie** se dovedeşte a fi mai degrabă un **stereotip infirmat** de realitate. Este posibil ca să apară însă o încredere redusă în educaţie chiar în momentele imediat premergătoare abandonului şcolar
- **Migraţia circulatorie** nu pare a fi un factor de risc în sine, dar există **probleme importante de reintegrare** a copiilor de migranţi ce părăsesc sistemul şi apoi se reîntorc, la vârste mai mari.

La nivelul comunităţii, cei mai importanţi factori menționați în raport care determină abandonul şcolar timpuriu sunt:

- **Mariajul timpuriu** acţionează ca un factor puternic de stopare a continuării educaţiei, mai ales în comunităţile rurale.
- **Apariţia unui copil** este de asemenea un puternic determinant al renunţării la educaţie, fiind prin caracteristici mai degrabă un atribut al comunităţii decât un act individual.
- **Lipsa de securitate în zonă**. Există comunităţi unde, datorită infracţionalităţii ridicate, cadrele didactice se feresc să interacţioneze cu părinţii, iar lipsa de colaborare contribuie la creşterea riscurilor de renunţare la educaţie.
- **Norma non-continuării educaţiei după clasa a VIII-a**. Această normă a fost întâlnită într-o singură comunitate, relativ bine conectată la oraş, unde absolvenţii clasei a VIII-a evită continuarea educaţiei la nivelul secundar superior, motivând adesea absenţa colegilor care să continue studiile.

---

3 *Renunţarea timpurie la educaţie: posibile căi de prevenire,* , coord. Bogdan Voicu, raport realizat în cadrul proiectului *"Soluţii eficiente pentru prevenirea abandonului şcolar:costuri şi mecanisme"*, realizat de UNICEF şi Centrul Educaţia 2000+ (Responsabili proiect: Anca Nedelcu şi Sorin Coman), 2009.

La nivelul şcolii, situaţiile de abandon pot fi determinate de **repetenţiile repetate şi frecvente,** de **integrarea insuficientă în colectivul clasei de elevi** sau de **calitatea relațiilor cu profesorii şi cu colegii.** În şcoală se remarcă însă şi lipsa unor intervenţii preventive. Cadrele didactice pot avea un rol important în prevenirea abandonului şcolar timpuriu, deoarece sunt în permanent contact cu elevii, le pot identifica şi diagnostica problemele şi pot atrage atenţia organismelor (autorităţi sau organizaţii non-guvernamentale) competente asupra eventualelor nevoi de intervenţie. Deşi principalii factori de creştere a probabilităţii de a renunţa la educaţie sunt localizaţi la nivelul familiei şi al comunităţii, recomandările din **raportul menționat vizează acţiuni de atenuare a acestor factori se adresează în primul rând şcolii.**

EFECTE ALE RĂMÂNERILOR ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ ÎN CADRUL CICLULUI GIMNAZIAL

Insuccesul şcolar poate fi constatat ca o stare a performanţelor şcolare specifice unor discipline şcolare la un moment dat, dar el se instalează procesual, de obicei în etape cu grade progresive de disfuncţionalitate a performanţelor şcolare şi atitudinii faţă de cerinţele şcolare.

Etapa iniţială: Apar primele diminuări ale performanţelor şcolare asociate cu sentimente de nemulţumire şi scăderea motivaţiei pentru anumite sarcini de învăţare. De multe ori se manifestă discret, secvenţial şi din această cauză nu sunt remarcate şi remediate prompt.

Etapa insuccesului instalat: Se acumulează lacune mari în competenţe, care înscriu elevul pe o curbă descendentă nu numai a performanţelor şcolare, ci şi a imaginii de sine. În această etapă sunt activate mecanisme de coping, adică mecanisme psihocomportamentale de a face faţă stresului (Lazarus, Folkman, 1984) disfuncţionale, de exemplu: evitarea efortului de studiu; utilizarea unor subterfugii, cum ar fi copiatul temelor sau copiatul la lucrări scrise etc.; evaziunea prin absenteism nemotivat; aversiune faţă de învăţătură, profesori, şcoală; comportamente epatante, agresive, opozante, indisciplinate, de promovare a altor valori decât cele promovate de şcoală sau demisie în raport cu activităţile şcolare, retragere, disperare.

Etapa insuccesului consacrat formal: Etapa recunoaşterii oficiale, când insuccesul unui elev este consemnat în documentele şcolare ca performanţă sub standardele minime. Este perceput, la nivel social şi, frecvent, personal, ca eşec existenţial, care scade dramatic prestigiul social al elevului şi stima de sine. Prin urmare, insuccesul formal poate avea consecinţe negative, adesea profunde şi pe termen lung, asupra vieţii persoanei.

Adaptarea şcolară este un proces dinamic şi permanent. Spre deosebire de succesul şcolar, care poate fi evaluat pentru performanţe/competenţe diferite şi specifice unor domenii sau curricule, evaluarea adaptării şcolare este un indicator global al comportamentului elevului, desemnând o pondere majoră a indicatorilor de funcţionare psihocomportamentală corespunzătoare în mediul şcolar. Adaptarea şcolară se bazează iniţial pe maturitatea şcolară (capacitatea copilului de a se adecva cerinţelor şcolare la intrarea în clasa I), dar se poate manifesta inconstant de-a lungul şcolarităţii.

Implicațiile eșecului școlar sunt multiple. Pe termen lung, efectele eșecului școlar se regăsesc în eșecul social. Randamentul economic este scăzut datorită incompetenţei profesionale a indivizilor. Slaba pregătire a forței de muncă induce efecte în plan social precum: marginalizarea, șomajul, delincvenţa etc. Eșecul școlar are în vedere şi efecte psihologice, cum ar fi: dificultăți de adaptare, neîncrederea în forțele proprii, stres, anxietate etc. Eșecul școlar este indicatorul lipsei de randament pedagogic, al insuficienţelor întâlnite în sistemul educațional.

Insuccesul școlar exprimă un randament deficitar al învățării şi se manifestă sub două aspecte: rămânerea în urmă la învățătură sau retardul şcolar şi eșecul școlar care se manifestă, la rândul lui, sub două forme: abandonul şi repetenția. Principalele forme de manifestare ale insuccesului școlar se concretizează în:

a) faza premergătoare (încetinirea ritmului, apariția lacunelor);

b) faza rămânerii în urmă la învățătură propriu-zisă (semnalează acumularea golurilor mari în cunoștințe, evitarea oricărui efort de îndeplinire individuala a sarcinilor, aversiune faţă de învățătură);

c) repetenția sau abandonul.

DIFICULTĂŢILE DE ÎNVĂȚARE - CAUZE ALE RĂMÂNERII ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ

Dificultățile în învățarea școlară reprezintă un fenomen complex cu implicații sociale, psihologice şi pedagogice. Ele reprezintă un punct pe traiectoria învățării școlare în spatele căruia se află complicate procese de natură variată şi în constelații specifice de unicitate. Faptul că, în condiții egale de predare, elevii reacționează diferit înseamnă că dincolo de diversitatea înzestrării naturale a fiecărui elev, mai acționează şi alți factori care explică diversitatea şi inegalitatea performanţelor. Dificultățile în învățarea școlară nu sunt generate de o singură cauză, ci de factori care acționează concomitent şi convergent, de natură fiziologică, psihologică, socială şi educațională, complexă cauzal, care la fiecare subiect în parte trebuie să fie analizat cu deosebită acuitate pentru a putea stabili o acțiune educativă corespunzătoare.

Dacă, în genere, cadrele didactice sunt pregătite pentru a face faţă sarcinilor didactice, pentru problemele atât de complicate ale recuperării elevilor cu dificultăți în învățare sunt mai puţin înarmate. De aici necesitatea majoră a înființării în şcoli a cabinetelor de consiliere, cadrele specializate în consiliere școlară fiind singurele în măsură să înfrunte dificultățile, să le prevină şi să se ia măsuri de combatere a acestora, bineînțeles cu ajutorul nemijlocit al cadrelor didactice şi al părinților. *Dificultățile de învățare sunt întâlnite frecvent în copilăria mică şi mijlocie, dar şi la adolescent şi adult. Ele apar în activitatea de rezolvare a sarcinilor de învățare şi desemnează un comportament inadecvat, ineficient, inoperant, cu randament scăzut.*

Caracteristicile elevilor cu dificultăţi în învăţare

Dificultăţile în învăţarea şcolară reprezintă manifestări ale dereglării procesului de învăţare; ele reflectă nu numai perturbarea activităţii, ci a întregului sistem. Cauzele instalării unei astfel de impas sunt de ordin personal, şcolar, familial şi social. Ceea ce îi deosebeşte pe toţi elevii cu dificultăţi de învăţare este caracterul unic al dificultăților. Dacă este adevărat că aceşti elevi pot fi grupaţi după caracteristici comune, bazate pe cerinţele educative speciale, este la fel de adevărat că fiecare elev nu se încadrează perfect într-o anumită categorie.

Principalii indicatori/descriptori ai dificultăţilor de învăţare sunt:

A) caracteristici generale ce pot indica o dificultate de învăţare:
- Slabă capacitate de a fi atent;
- Orientare confuză în spaţiu şi timp;
- Incapacitate de a urmări indicaţiile orale;
- Poftă necontrolată de dulce;
- Hipoglicemie;
- Inversează literele sau cuvintele;
- Prinde greu o minge şi o loveşte greu cu piciorul;
- Nu poate sări coarda;
- Hiperactivitate;
- Dificultăţi la închiderea nasturilor;
- Dificultăţi la legarea şireturilor;
- Mod defectuos de a ţine creionul în mână;
- Mers dificil;
- Incapacitate de a sări;
- Stângăcie;
- Eşecuri frecvente;
- Dificultăţi de a sta într-un picior;
- Dificultăţi în a merge cu bicicleta.

B) Caracteristici ce pot indica dificultăţi vizuale la elevi:
- Capul foarte aplecat;
- Simptome de tensiune vizuală, de exemplu: strabism, clipeşte des, îşi freacă des ochii, îi fug ochii, îşi apropie foarte mult capul de pagină când scrie sau citeşte etc.

C) Simptome ce indică tulburări afective sau de comportament ce pot fi asociate cu unele de ordin social**:**
- Imagine greşită despre sine;
- Accese colerice sau de ostilitate;
- Impulsivitate excesivă;
- Închidere în sine sau dezorientare.
- Tendinţa de a se juca cu copii mult mai mici decât el;
- Dificultatea de a stabili raporturi cu colegii;

- Evitarea situaţiilor sociale noi.

Lista de mai sus poate ajuta profesorii să depisteze copiii care au dificultăţi de învăţare. Dacă un copil nu îndeplineşte lista în întregime nu înseamnă că are dificultăţi de învăţare. Va fi necesară o evaluare mai precisă.

Elevii cu dificultăţi de învăţare prezintă întârzieri semnificative faţă de nivelul obişnuit al achiziţiilor şcolare, în raport cu programa şi cu cadrul de referinţă constituit de majoritatea colegilor. Aceste întârzieri îi contrariază pe cei din jur, fiindcă elevii nu au deficienţe fizice, intelectuale sau senzoriale. Ei sunt apreciaţi de anturaj ca având potenţialul intelectual necesar pentru achiziţiile şcolare proiectate. În pofida acestui potenţial, elevii înregistrează întârzieri cu mai mult de 1 an (dificultăţi uşoare) sau cu mai mult de doi ani (dificultăţi grave). Întârzierile se înregistrează la una dintre disciplinele principale (română, matematică) sau pe ansamblul disciplinelor şcolare, îndeosebi în şcoala primară şi gimnaziu. Stabilirea dificultăţilor de învăţare se face prin evaluare pedagogică sumativă, bazată pe programele în care sunt date obiectivele învăţării şi standardele de performanţă. Din acesata perspectiva, termenul "dificultăţi de învăţare" semnifică întârzierile (retardul) în achiziţia unei/unor discipline şcolare sau în ansamblul disciplinelor şcolare. Acesta este utilizat atunci când un elev are performanţe şcolare slabe, în pofida unui potenţial intelectual normal. Elevul cu dificultăţi de învăţare este cel care, deşi nu are o deficienţă, nu rezolvă unele sau toate sarcinile învăţării şcolare. El nu are nevoi speciale semnificative, reclamând doar anumite CES sau abordări educative speciale. Dificultăţile de învăţare se manifestă, cu predilecţie, în zona capacităţilor instrumentale: vorbit, scris, citit, calcul.

Originea dificultăţilor de învăţare propriu-zise este plasată în:

- disfuncţiile uşoare perceptive şi psihomotorii;
- disfuncţiile schemei corporale şi lateralităţii;
- orientarea spaţială deficitară;
- orientarea temporală deficitară;
- deficitele de atenţie şi motivaţie;
- întârzierea în dezvoltarea limbajului (recepţie, înţelegere, producţie);
- inteligenţa lentă, atestată de măsurarea prin teste de inteligenţă în intervalul 75-90 (coeficient de inteligenţă, CI).

Dificultăţile şcolare au fost clasificate în două categorii principale: **dificultăţi specifice** şi **dificultăţi nespecifice de învăţare**.

Dificultăţi specifice:

- *de tip verbal: oral (dislalii, disfemii, disfonii); grafic (disgrafii, dislexii);*
- *de tip neverbal: matematice, psihometrice, perceptive (auditive, vizuale);*
- *de orientare: spaţială, temporală, ritmică.*

Dificultăţi nespecifice:

- *deficit de atenţie de tip: hiperactivitate, nediferenţiere;*
- *deficit motivaţional-afectiv.*

Dificultăţile de învăţare sunt frecvent explicate prin tulburările de funcţionare în care îşi pot avea originea. Tulburările funcţionale (disfuncţii, fără cauză biologică) sunt numite tulburări specifice de învăţare şi generează aşa numitele dificultăţi propriu-zise de învăţare. Tulburarea

specifică de învăţare desemnează un ansamblu eterogen de manifestare a dificultăţilor de achiziţie a ascultării şi vorbirii, lecturii, scrierii, raţionamentului şi abilităţilor matematice.

Într-un astfel de caz, elevul prezintă deficienţe de învăţare, constatate la evaluarea performanţelor şcolare. Deficienţele sunt determinate de unele caracteristici intrinseci ale elevului:

- atenţie uşor de distras şi capacitate redusă de concentrare;
- sărăcia actelor motorii cu nivel scăzut al motricităţii (generale şi fine) şi coordonării spaţiale;
- prelucrare deficitară a informaţiilor auditive şi vizuale cu dificultăţi în recunoaşterea sunetelor limbii, deşi se recunosc uşor literele şi cuvintele scrise;
- dificultăţi ale memoriei de scurtă durată;
- tulburări ale limbajului oral (vocabular slab dezvoltat), tulburări de limbaj şi gândire; dificultăţi în citire (recunoaştere, decodificare şi înţelegere a cuvintelor citite);
- dificultăţi de scriere (greutăţi manifeste în realizarea sarcinilor de scriere);
- slaba însuşire a simbolurilor, calculului matematic, noţiunilor spaţiale şi temporale;
- nivel scăzut al formării deprinderilor sociale.

Dificultăţile de învăţare propriu-zise se deosebesc de alte dificultăţi de învăţare, induse de factori intrinseci şi extrinseci. Factorii intrinseci ai dificultăţilor de învăţare induse sunt: *acţional-procedurali (receptarea pasivă a informaţiilor, lipsa tehnicilor de învăţare); de organizare a învăţării (neeşalonarea învăţării, interferenţe în învăţare, asociaţii neavenite, autoevaluare subiectiv viciată); atitudinali (indiferenţă, dezinteres, negativism, obscurantism); premise valorificate (precaritatea experienţei anterioare, lacune în învăţarea anterioară); ocazionali (incidente, indispoziţii, boli şi altele).* Factorii extrinseci ai dificultăţilor de învăţare induse sunt: *calitatea precară a instruirii; suprasolicitarea şcolară; lipsa unui regim ordonat de viaţă şi activitate; nivelul cultural, material şi atmosfera în familie, interesul familiei pentru şcoală; colaborarea familiei cu şcoala.*

Dificultăți de adaptare psiho-socială

Stabilirea maturității școlare vizează investigația nivelului de dezvoltare fizică și neurofizică, nivelul proceselor, cognitive, elementare și superioare, dezvoltarea afectivității și a gradului de sociabilizare a copilului. Adaptarea școlară presupune alături de maturitatea intelectuală şi prezenţa unui anumit grad de maturitate socială. Aceasta se referă la însuşirea şi respectarea unor deprinderi de conduită civilizată în colectiv, la existenţa unei interdependenţe relative a copilului în acțiune şi faţă de adult.

Maturitatea socială prezintă o sferă largă, iar evaluarea ei presupune observarea copilului în cadrul colectivului, precum și a unor dimensiuni psihologice mai complexe a profilului copilului la începutul clasei pregătitoare. Obținerea succesului școlar/reușita școlară presupune o adaptare cu dublu sens: pe de o parte a copilului la activitatea școlară, iar pe de alta parte a şcolii la factorii interni ai acestuia. Aceasta relație constituie temeiul aprecierii multor autori potrivit căreia insuccesul școlar indică mai degrabă "inadapterea" şcolii la elev decât eșecul acestuia în faţa cerințelor școlii. Solitudinea, izolarea îndelungată, refuzul de a mai frecventa şcoala sunt de cele mai multe ori constante ale elevilor ce parcurg etape diferite ale insuccesului școlar, de la instalarea sa până la eşecul şcolar. Ele sunt determinate de reacţiile de ostilitate din partea colegilor care au ca resort neînţelegerea, neacomodarea, intoleranţa faţă de

ideile, interesele şi preferinţele diferite ale acestor copii. Complexitatea gândirii îi izolează de colegi şi le atrage persecuţii sub diferite forme. Adaptarea la mediu ostil nu se rezolvă întotdeauna printr-o modalitate superioară care să-i asigure în acelaşi timp acceptarea de către grup şi evoluţia status-ului sociometric. De foarte multe ori adaptarea se realizează la nivele inferioare de suportare a convieţuirii prin camuflarea şi inhibarea competenţelor care îi diferenţiază de ceilalţi. De foarte multe ori şi părinţii manifestă anxietate când se referă la dezvoltarea iminentă a propriilor copii.

Unul dintre principalii factorii răspunzători de progresul şcolar al elevilor este profesorul. Întregul evantai al dezideratelor pedagogice legate de succesul/insuccesul şcolar poartă pecetea personalității acestuia. Dintre componentele personalității sale, pregătirea psiho-pedagogică se afla într-o corelație ridicată cu rezultatele la învățătură, ea oferindu-i posibilitatea adaptării procesului de instruire la particularitățile tipologice şi individuale ale elevilor. Profesorul poate diagnostica anumite dificultăți de adaptare şi învățare întâmpinate de elevi, concomitent cu intervenția pentru atenuarea sau înlăturarea lor. Numai prin cunoasterea profilului corect al elevului cu dificultati de invatare se poate ajunge la elaborarea unui plan de interventie corespunzator. El are posibilitatea de a evalua posibilitățile elevilor, de a înțelege cunoştințele pe care urmează sa le predea sau deprinderile pe care pot să şi le formeze elevii, poate să cristalizeze în urma observațiilor sistematice profilul specific de formare şi dezvoltare al fiecărui elev, amprenta sa de unicitate, zonele de strălucire şi de umbră, sprijinindu-l constant să îşi afirme potențialul, creând şi oferind ocazii de reuşită personalizată.

BIBLIOGRAFIE

1. Ausubel, D., Robinson, F. - *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
2. Berge, A. - *Defectele copilului*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1986
3. Berge, A. - *Copilul dificil*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972
4. Boros, M. - *Profesorul şi elevii*, Ed. Gutinul, 1994
5. Coasan, A., Vasilescu, A. - *Adaptarea şcolară*, Ed. Ştiinţifică şi Tehnică , Bucureşti 1988
6. Cretu, C. - *Curriculum diferenţiat şi personalizat - ghid metodologic*, Ed. Polirom, 1998
7. Calin, M. - *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. Analiza multireferenţială*, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1995
8. Cerghit, I. (coordonator) - *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983
9. Dragomirescu, V. - *Psihosociologia comportamentului deviant*, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1976
10. Gagne, R.- *Condiţiile învăţării*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973
11. Ienistea, O. - *Dificultăţi la învăţătură*, Ed. Medicală, 1982
12. Neacşu, Ioan - *Metode şi tehnici moderne de învăţare*, Ed. Militară, Bucureşti, 1990
13. Neacşu, Ioan - *Motivaţie şi învăţare. Studiu asupra motivelor învăţării şcolare în ciclul gimnazial,* Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
14. Okon, V. - *Didactica generală* (compendiu-versiune programată), EDP, Bucureşti, 1974
15. Păunescu, C - *Nervozitatea copilului*, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977
16. Rudica, T. - *Psihologie şcolară*, Ed. Polirom, Iaşi, 1998 (volum coordonat de Andrei Cosmovici şi Luminiţa Iacob)
17. Vrăşmaş, E. – *Copiii cu cerinţe speciale*, Ed. Polirom, 1999
18. Radu, I.(coord.), Golu, P., Schiopu, U., Teodorescu, S. - *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Bucureşti, 1983
19. Ungureanu, D. - *Copii cu dificultăţi de învăţare*, Bucureşti, E.D.P. R.A., 1999.
20. http://www.campusnews.ro/stiri-opinii-8564732-prevenirea-combaterea-abandonului-scolar.htm
21. http://www.unicef.ro/media/articole/situatia-privind-abandonul-scolar-in-romania.html

22. Raport: *Renunţarea timpurie la educaţie: posibile căi de prevenire,* Raport în coordonarea lui Bogdan Voicu, realizat în cadrul proiectului *"Soluţii eficiente pentru prevenirea abandonului şcolar: costuri şi mecanisme"*, realizat de UNICEF şi Centrul Educaţia 2000+ (Responsabili proiect: Anca Nedelcu şi Sorin Coman), 2009
23. *http://www.scritube.com/profesor-scoala/LUCRARE-DE-LICENTA-MODALITATI-DE PREGĂTIRE A COPIILOR PRESCOLARI ÎN VEDEREA ADAPTĂRII OPTIME LA ACTIVITATEA SCOLARA, Nasaud, 2009*
24. Raport al Ministerul Educatiei, Cercetarii, Tineretului si Sportului, *Raport asupra starii sistemului national de invatamant*, Bucuresti, 2010.

CAPITOLUL III

SOLUTIONAREA RAMANERILOR IN URMA LA INVATATURA IN PERIOADA DE TRANZITIE DE LA CICLUL PRIMAR LA CICLUL GIMNAZIAL

Conf.univ.dr. Mihail ROŞU

Dintotdeauna, şcoala a fost preocupată de asigurarea unei temeinice pregătiri a elevilor, de ridicare continuă a nivelului calitativ al instrucţiei şi al educaţiei.

Însuşirea cunoştinţelor, rezultatul muncii şcolare, calitatea învăţământului, în general au condiţionat şi au determinat formarea şi pregătirea pentru viaţă a tinerei generaţii, au contribuit la constituirea acelor "tipuri umane" de care societatea avea nevoie, potrivit exigenţelor epocii şi progresului social.

Din perspectiva teoriei pedagogice şi a practicii şcolare, rezultatele şcolare ale elevilor sunt „efecte ale activităţii didactice, diferite prin natura lor", performanţe pasibile de măsurare şi apreciere[4]. Ele se raportează la obiectivele pedagogice şi la nivelul performanţei în atingerea acestor obiective. Sunt descrise ca rezultate şcolare:

- cunoştinţe acumulate;
- capacitatea de aplicare a cunoştinţelor (priceperi si deprinderi);
- capacităţi intelectuale;
- trăsături de personalitate, atitudini, conduite[5].

J.J. Rousseau (1712-1779) adresa educatorilor un apel şi un avertisment devenit celebru: "Educatori, învăţaţi să vă cunoaşteţi copiii !". Marele pedagog francez semnala o carenţă majoră a educaţiei – ignorarea copilului, a aspiraţiilor, a intereselor şi posibilităţilor sale.

Subiectul stării de tensiune psihică ce are ca efect eşecul şcolar al elevilor invita partenerii angajaţi în actul educativ – părinţi, profesori, conducerea învăţământului, alte autorităţi – la reflecţie şi atitudine. Rezultatele cercetarilor recent efectuate privind eşecul şcolar reflectă realitatea istorică pe care o traversam, cu particularităţiile ei specifice de ordin social şi economic, cu neajunsurile si castigurile inerente, care şi-au pus amprenta pe problemele cu care se confruntă elevii.

De remarcat în acest sens sunt unele aspecte noi survenite în orientarea şcolară şi profesională a elevilor, cu implicaţii pe termen scurt, dar şi de perspectivă în viaţa economică a ţării, accentuarea unor carenţe de comunicare între elevi, părinţi şi profesori, adâncite şi de starea materială precară cu care se confruntă atât familiile, cât şi şcoala, dar şi de o mentalitate cel puţin curioasă a unor elevi, punctul de plecare într-o mai puţin bună înţelegere a conceptului de democraţie.

Pornind de la date concrete de viaţă, cauzele generatoare ale starilor de tensiune psihică, de la îngândurare, tristeţe şi anxietate, până la frică şi ură, în care se răsfrânge negativ nu numai asupra activităţii lor dominante, învăţătura, dar şi asupra personalităţii lor în proces de formare, ajungem în final la sensibilizarea educatorilor (părinţi, profesori) pentru a conştientiza consecinţele de natură predominant medicală, psihologică, sau pedagogică, pe care le antrenează

1 Radu Ion T., *Evaluare în procesul didactic,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000, pagina 183.
2 idem, pagina 184.

în viaţa elevilor unele conduite sau relaţii inadecvate cu aceştia, cu efect educativ acela de a preveni didactogenia la elevi.

Definirea conceptelor:

Succesul şcolar se defineşte prin formarea la elevi , în concordanţă cu cerinţele programelor şcolare , a structurilor cognitive (sisteme de cunoştinţe) operaţionale (priceperi, capacităţi , abilităţi) , psihomotrice (deprinderi) , afectiv – motivaţionale şi socio-morale (atitudini , trăsături de voinţă şi de caracter).

Insuccesul şcolar se defineşte prin rămânerea în urmă la învăţătură a unor elevi, care nu reuşesc să obţină un randament şcolar la nivelul cerinţelor programelor şcolare . el este premise inadaptării la mediul socio-profesional , la nivelul cerinţelor acestuia.

Reuşita şcolară reprezintă concordanţa dintre capacităţile , reuşitele , interesele , atitudinile şcolare ale elevilor şi nivelul cerinţelor şcolii , programelor şi finalităţilor propuse de acestea . La polul opus , *eşecul şcolar* este definit ca fiind discrepanţa dintre exigenţele şcolare , posibilităţile şi rezultatele elevilor . Implicaţiile eşecului şcolar sunt multiple , atât pe termen scurt şi mediu , dar mai ales pe termen lung . Necesitatea diminuării fenomenului de eşec şcolar se impune din cel puţin patru puncte de vedere: economic , social , individual şi pedagogic.

FORME DE MANIFESTARE

a) faza premergătoare (încetinirea ritmului, apariţia lacunelor)
b) faza rămânerii în urmă la învăţătură propriu-zisă (semnalează acumularea golurilor mari în cunoştinţe, evitarea oricărui efort de îndeplinire individuală a sarcinilor, aversiune faţă de învăţătură).
c) repetenţia sau abandonul.

CLASIFICAREA CAUZELOR EŞECULUI ŞCOLAR :

a) <u>cauze de ordin fizio-psihologic</u>.
- tulburări somatice, neurologice, endocrine;
- tulburări legate de pubertate;
- deficienţe sezoriale;
- boli specifice vârstei;
- insuficienţe ale elaborării intelectuale;
- inteligenţa şcolară sub limită;
- instabilitate neuromotorie etc.

b) <u>cauze de ordin social-familial :</u>
- familii dezorganizate;
- familii schimbătoare;
- atmosfera "încărcată" cu tot felul de excese;
- nivelul igenico-sanitar;
- nivelul cultural scăzut al familiei (părinţi excesiv de grijulii, cei intoleranţi, cei indiferenţi);
- părinţi navetişti.

c) <u>cauze de ordin pedagogic:</u>

- prezentarea într-un mod ilogic şi neatractiv a conţinutului lecţiei;
- evaluări injuste;
- tratarea unor copii ca pe "paria" clasei;
- autoritatea excesivă;
- conlucrarea precară cu familia;
- pregătirea superficială pentru lecţii.

Considerând că prin referirile la necesitatea cunoaşterii psihologice, a metodelor, a simţului diagnostic, profesorul unei anumite specialităţi, împreună cu psihologul şi cu ceilalţi pot forma o echipă cu orizonturi diferite pentru a accepta cum se pot dobândi cunoştinţe despre personalitatea fiecărui elev şi ce fel de decizii se iau cu privire la procesul instructiv, cum se poate asigura intervenţia adecvată pentru a preveni eşecul şcolar.

Cunoaşterea psihologică şi eficienţa activităţii educative

Referitor la întrebarea care sunt cunoştinţele de acest fel, o soluţie este aceea de stabilire a priorităţilor. Între acestea, în mod firesc sunt cele privind identificarea mai precisă a dificultăţilor de învăţare, pentru ca să poată interveni sub aspect educaţional pentru înlăturarea acestora, pornind de la solidaritatea dintre cunoaşterea psihologică şi eficienţa activităţii educative.

Spre exemplu, noi constatăm efectul, faptul că un elev are dificultăţi la matematică, dar nivelul şi cauzele acestora nu le putem identifica uşor. Nu este aşadar suficient să afirmăm sau să constatăm aceasta şi să observăm, spre exemplu (dacă în cazul respectiv este astfel), că acestea sunt cauzate de faptul că elevul nu poate aduna fracţii cu numitori diferiţi (dacă era vorba de un capitol anterior rezolvării unor probleme cu fracţii). La fel, se exemplifică faptul că nu este suficient să spunem că un elev nu cunoaşte un anumit capitol al fizicii, ci aceasta se constată şi sub aspectul operaţional, anume, că "nu ştie să alcătuiască un circuit electric în serie care să funcţioneze corect" (după C. Hârnăveanu în A. Cosmovici şi L. Iacob, Ed. Polirom, 1998, p. 89), respectiv că, nu poate observa şi realiza aspectele aplicative, operaţionale din cauza insuficienţelor în privinţa cunoştinţelor teoretice.

Aşadar, ne putem concentra, sub aspectul diagnosticului psihic, asupra a două feluri de probleme:

- cele care duc la eşecuri la învăţătură (nu înseamnă că nu mai sunt şi alte probleme; dar pe baza cunoaşterii lor – cel puţin în acest caz – putem lua măsuri atât curative cât şi preventive privind eşecurile la învăţătură);

- cele care ne pot aduce în situaţia în situaţia să putem lua măsuri în cunoştinţă de cauză spre a consolida şi extinde sfera succeselor şcolare.

Asfel:

- în diagnosticarea cauzelor eşecurilor la învăţătură pornim de la o ipoteză mai generală şi anume aceea că orice elev, pentru a avea rezultate normale sau pentru a avea succese trebuie mai întâi să dobândească comportamente, obişnuinţe de a învăţa şi în orice caz, cele care sunt deja necesare ca prealabile pentru îndeplinirea sarcinii date care este în prezent sau urmează să fie rezolvată (se poate constata că dacă nu cunoaşte şi nu are deja deprinderile de rezolvare a anumitor sarcini care precedau problema respectivă, nu are cum să o rezolve pe aceasta, mai ales în domenii ale ştiinţelor naturii – fizică, chimie, ş.a. – sau matematică unde universul de cunoştinţe sunt prezentate într-o asemenea desfăşurare, încât au o mare interdependenţă;

respectiv cele care urmează, fac obligatorie trimitere şi înţelegere a celor anterioare; ca urmare: din punctul de vedere psihologic începutul cercetării este să descoperim dacă elevul poate îndeplini fiecare dintre sarcinile prealabile care alcătuiesc o unitate, o progresie înspre rezolvarea sarcinii de învăţare actuală.

Pornind de la propria noastră experienţă şcolară, putem constata că, se manifestă mult mai frecvent apariţia surselor didactogeniei:

- fie lipsa de competenţă, fie subiectivismul, în care aprecierea profesorului tocmai prin faptul că este însuşită de majoritatea clasei şi generează o opinie colectivă, duce adeseori la perturbări de durată pentru mulţi dintre cei care într-o situaţie sau alta nu fac faţă unor sarcini şcolare şi sunt etichetaţi negativ sau chiar stigmatizaţi şi prin aceasta demotivaţi.

- fie evaluarea cunoştinţelor este influenţată adesea de imaginea pe care profesorul şi-o face despre nivelul elevului. O dată ce profesorul ajunge să opereze cu atributele de elev bun, mijlociu sau slab şi şi-a format în propria lui minte deja opinia despre o asemenea situaţie, ajunge în unele cazuri, ca notarea să o facă pe baza opiniei pe care o are dobândită sau preluată de la alţii că elevii buni nu pot avea decât performanţe bune, în timp ce elevii slabi nu se pot plasa decât la un nivel scăzut de performanţe.

În sensul celor menţionate anterior şi spre a preveni repetarea acestora în "Psihologia educaţiei şi dezvoltării" (colectiv de redacţie: Ion Radu - coordonator, Pantelimon Golu, Ursula Şchiopu, Stela Teodorescu, E.A. , Bucureşti 1983, p. 205), sunt prezentate analitic: spiralele de dezvoltare în instruirea şcolară şi rolul motivaţiilor, respectiv spirala ascendentă şi apoi spirala descendentă.

Pornind de la faptul că insuccesul repetat, însoţit şi de frustare se înscrie adesea într-o spirală regresivă : dacă elevul nu reuşeşte să înţeleagă, să facă faţă cerinţelor, atunci fie că renunţă la efortul de înţelegere, se resemnează – ceea ce se manifestă prin indiferenţă, descurajare – fie că se spune de-a dreptul efortului, mai ales când intervine şi presiunea celor din jur. Problema este de a sesiza exact când începe aşa numita spirală a "demotivării". Dacă mai este şi indusă prin etichetări sau prin evaluări necorecte sau este însoţită şi de alte surse de blocaj, atunci desigur că subiectivismul şi lipsa de competenţă apar ca surse didactogene evidente.

Ne-am referit până acum la eficienţa educativă în cadrul procesului de învăţământ din sistemul şcolar, dar nu trebuie să uităm nici de factorul educativ în ceea ce priveşte familia în raport cu cerinţele şcolii.

Este suficientă însă o singură carenţă a familiei pentru a afecta planul vieţii psihice a copilului, antrenând o serie întreagă de neajunsuri, printre care şi dificultăţi în activitatea lui dominantă: învăţătura. De aici şi starea lui de încordare la şcoală, unde pe drept cuvânt, este sancţionat, nou prilej de tensiune, cu atât mai mult cu cât o notă slabă obţinută atrage după sine, în mod firesc, penalizări în familie. Iată format un cerc vicios, din care elevul nu poate ieşi decât dacă este înlăturată carenţa familială care l-a generat. În caz contrar, pot apărea traume de natură psihică sau morală, copilul eşuând în stări melancolice de natură nervoasă, în conduite reprobabile şi de aici doar un pas îl mai desparte de eşecul şcolar.

Strategii şi condiţii de promovare a succesului şcolar

Acestea sunt, în principal, de triplă natură, în interacţiune: familială, psihosociofiziologică, pedagogică.

Printre cele mai deosebite strategii şi condiţii ale succesului şcolar de natură familială se pot menţiona:

- prezenţa activă a unui grup familial închegat;
- relaţii familiale bazate pe îndrumare şi exigenţe instructiv-educative, pe cooperare, înţelegere, respect şi ajutor reciproc; preocuparea constantă a părinţilor pentru educaţia elevată a copiilor elevi (şi chiar a studenţilor), pentru o comportare demnă, civilizată în familie şi în afara ei;
- antrenarea copiilor-elevi (studenţi) la îndeplinirea anumitor activităţi gospodăreşti şi de altă natură, care însă să nu ducă la diminuarea preocupărilor lor pentru învăţătură;
- condiţii favorabile de viaţă, de hrană, îmbrăcăminte, încălţăminte, igienă, sănătate etc;
- condiţii favorabile de învăţătură şi cultură - loc de studiu, surse de informaţii - manuale, îndrumare, culegeri de probleme, inclusiv rechizitele necesare;
- condiţii de folosire activă şi profitabilă a timpului liber;
- stimularea spiritului de independenţă şi iniţiativă, înlăturându-se tutelarea sau autoritarismul faţă de copii-elevi (studenţi);
- sprijin în rezolvarea unor dificultăţi la învăţătură, inclusiv prin meditaţii, fără să se ajungă la supraîncărcare;
- îndrumare în alegerea anturajului copiilor, care să-i ferească de influenţe negative şi de abateri de la conduita demnă, civilizată, şi de la neglijarea şcolii;
- relaţii şi contacte nemijlocite ale părinţilor cu şcoala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, pentru a cunoaşte exigenţele acestora şi a contribui la îndeplinirea lor, mai ales a celor legate de învăţătură, de folosirea timpului liber, de orientare şcolară şi profesională etc.

Printre cele mai importante strategii şi condiţii de natură psihosociofiziologică ale succesului şcolar se pot evidenţia:

- asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic şi echilibrat. Dacă situaţiile o cer, tratarea medicală corespunzătoare a unor eventuale deficienţe senzoriale, motorii etc. şi a unor eventuale boli ale sistemelor organismului, cu asigurarea condiţiilor de igienă etc;
- asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală, afectivă, volitivă, favorabilă unei activităţi de învăţare elevate şi eficiente; dacă este cazul, realizarea tratamentului medical şi a psihoterapiei corespunzătoare în vederea înlăturării unor tulburări nervoase şi psihice, cum ar fi unele eventuale stări de impulsivitate, de inadaptabilitate şcolară şi socială, de singurătate sau a unor eventuale tulburări comportamentale, cum sunt psihozele (ideile fixe, obsesiile) etc. Şi asigurarea unor relaţii interumane şi sociale valoroase.

Strategiile şi condiţiile de natură pedagogică ale succesului şcolar sunt numeroase. Printre cele mai importante putem aminti:

- calitatea organizării şcolare la toate nivelurile (clasă de elevi, şcoală, inspectoratele şcolare, Ministerul Educaţiei şi Cercetării Tineretului şi Sportului);

- calitatea şi modernitatea conţinutului învăţământului (curricumului) şi al documentelor şcolare în care se obiectivează (planuri de învăţământ, programe analitice, manuale şcolare etc.);
- calitatea profesorilor, în sensul posedării de către aceştia a unei înalte şi eficiente pregătiri de specialitate, generale, pedagogice, metodice, moral-civice, pe baza căreia să se manifeste o deosebită măiestrie pedagogică şi un elevat şi dinamic tact pedagogic.

Pe lângă acestea trebuie luate în considerare şi o bază tehnico-materială modernă şi completă necesară activităţii instructiv-educative, în care să-şi găsească locul mijloacele informatice sau folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ – participativ şi euristic al elevilor în actul învăţării şi să asigure legarea teoriei de practică şi accesibilitatea cunoştinţelor, fără coborârea nivelului ştiinţific prevăzut de documente.

Concomitent cu o tratare frontală a elevilor trebuie să fie prezentă activ şi permanent şi o tratare individuală şi diferenţiată a acestora, urmărindu-se valorificarea la înalt nivel de performanţă a posibilităţilor individuale ale tinerilor (capacităţi intelectuale, aptitudini, interese, aspiraţii etc.) sporind atenţia faţă de cei supradotaţi. De asemenea, e necesară şi o cooperare sistematică între profesorii diferitelor discipline de învăţământ ce se intercondiţionează, precum şi asigurarea unităţii de notare, a evitării paralelismelor supărătoare şi a supraîncărcării elevilor. Trebuie stabilite relaţii democratice între elevi, între profesori şi elevi, între învăţător şi elevii clasei, între conducerea unităţii de învăţământ şi elevi, dezvoltându-se concomitent îndrumarea şi exigenţa corecte, normale, cu cooperarea şi consilieratul, cu înţelegerea, respectul şi ajutorul reciproc. Benefică este şi dezvoltarea unor grupuri şcolare închegate, capabile de a se manifesta ca factori educativi. Se doreşte de asemenea asigurarea unei valoroase şi reale orientări, eventual reorientări şcolare şi profesionale a elevilor, eliminându-se în cât mai mare măsură şi chiar în totalitate măsurile coercitive. Trebuie efectuată o evaluare obiectivă şi coerentă a rezultatelor şcolare şi interiorizarea acestei evaluări pentru educarea capacităţii de autoevaluare.

Un efect benefic se poate obţine şi prin organizarea de competiţii şcolare interne şi internaţionale, cu antrenarea a cât mai multor elevi.

Pentru a se ajunge la rezultatele dorite şi pentru obţinerea unei pregătiri de calitate de către toţi cei aflaţi pe băncile şcolilor trebuie adusă şi contribuţia mass media şi a altor factori educativi (societăţi comerciale, asociaţii culturale etc.) în susţinerea rolului învăţământului.

Evaluarea randamentului şcolar reprezintă un *act de consemnare în termeni cantitativi, prin note ori calificative, a nivelului unei performanţe şcolare oarecare, operaţie în urma căreia se obţine, la nivel de grup, o ordonare a performanţelor de la cele mai înalte spre cele mai scăzute şi, implicit, o clasificare a elevilor după performanţe*[6]. Ea îndeplineşte un important rol diagnostic, înregistrând o stare de fapt. Dacă avem însă în vedere că seriei randamentelor şcolare ale unui elev sau ale clasei de elevi, măsurate prin probe şcolare sau prin teste, trebuie să i se asocieze o serie a progreselor şcolare individuale şi de grup, atunci se poate admite că operaţia de evaluare are şi un rol prognostic, permiţând să se emită predicţii asupra evoluţiei ulterioare a elevului.

Dincolo de aspectul exterior al actului evaluării trebuie văzută dinamica psihologică pe care el o antrenează. A evalua înseamnă a da un verdict, iar acesta suscită, la elevi, comparaţii, judecăţi, trăiri, opinii, atitudini care devin *factori emotivaţionali cu efecte stimulative sau*

---

6 Golu Pantelimon, Zlate Mielu, Verza Emil, *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998, pagina 50.

blocante pentru performanţă[7]. Deosebit de importantă este, mai ales pentru şcolarii mici, funcţia stimulativă şi educativă a evaluării. Aceasta se obţine cel mai bine în regimul psihologic al unei evaluări formative, care, funcţionând împreună cu modelul unei învăţări formative, concură la modelarea şi implementarea, la elevi, a capacităţii succesuale, adică a desfăşurării unui proces de învăţare, care, datorită modului ei de organizare şi funcţionare, facilitează reuşita şcolară, obţine, întăreşte, susţine succesul şcolar.

Referitor la determinările anatomo–fiziologice, trebuie să arătăm că unele malformaţii (diformităţi) corporale sau deficienţe senzoriale (ambliopie, hipoacuzie etc.) sunt susceptibile de a da naştere unor complexe de inferioritate sau inhibiţii accentuate, cu efecte de diminuare a energiei psiho-nervoase şi a potenţialului intelectual. Funcţiile psihice instrumentale condiţionează atât geneza limbajului (oral şi scris), formarea deprinderilor de calcul sau algebrice, muzicale, cartografice etc. precum si rezolvarea de probleme bazate pe acestea. Retardarea sau orice altă tulburare în dezvoltarea proceselor psihice instrumentale poate duce la un grup de incompetenţe "parţiale". Învăţătorul trebuie să ţină cont de această dimensiune psiho-somatică a existenţei umane, care face ca o suferinţă organică, un defect fizic sau senzorial major, să aibă un puternic ecou la nivelul conştiinţei individuale, unde generează neliniştea şi preocuparea continuă a celui în cauză cu privire la viitorul sănătăţii sale.

Retardările instrumentale determină nereuşita şcolară de obicei în mod electiv, adică la obiectul de învăţământ vizat de deficienţele parţiale. În rest elevul poate să obţină rezultate bune şi chiar foarte bune, întrucât tulburarea deprinderilor lexicale, ortografice sau matematice apare de regulă, pe fondul dezvoltării relativ normale a inteligenţei şi a personalităţii. Persistenţa inadaptărilor şcolare elective, în ciuda frecventării regulate a şcolii şi a organizării adecvate a lecţiei, atrage atenţia asupra necesităţii luării unor măsuri psihopedagogice şi terapeutice speciale[8] pentru atenuarea şi corectarea – în măsura maximă posibilă – a tulburărilor instrumentale.

Reuşita / nereuşita "obiectivă" a elevului la diferite obiecte are şi reversul ei "subiectiv", trăit de elev sub forma succesului / insuccesului. Condiţia esenţială a succesului sau a eşecului psihologic constă deci în angajarea eului în realizarea sarcinii (fixarea unui scop, întreprinderea acţiunii de realizare a obiectivului, perceperea performanţei rezultate din activitate). Prin urmare, eşecul psihologic nu depinde de un nivel absolut al realizării, întrucât el rezultă, în esenţă, din raportarea eului la propria performanţă, relaţie trăită emoţional sub formă de sentiment al succesului.

Eşecul mai sever şi repetat pare să favorizeze – arată J. Nuttin, B. Andrey, J. Le Men – agresivitatea, conduitele dezorganizate, regresive etc. care, la rândul lor constituie factori inhibatori ai dezvoltării proceselor intelectuale[9]. Elevul care înregistrează eşec după eşec, indiferent de cauzele iniţiale ale insuccesului, nu-şi formează sentimentul siguranţei, al încrederii în sine, indispensabil pentru a întâmpina o nouă situaţie şcolară. Elevul inadaptat, cu experienţa repetată şi recentă a insucceselor, nu poate evita şi nici refuza situaţiile şcolare planificate, prin programe, orare, ritmuri de avansare, forme de activitate etc., el nu are posibilitatea de a alege. Frica sa se naşte din această contradicţie fundamentală între obligaţia de a acţiona şi conştiinţa anticipării nereuşitei (a pedepselor)[10].

---

7 Idem, pagina 50.
8 Kulksar Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, pagina 121.
9 Idem, pagina 86.
10 Idem, pagina 87.

Una dintre cauzele ce pot determina producerea eşecului şcolar o constituie **imaturitatea şcolară**[11]. Trăsătura esenţială şi generală a cazurilor de imaturitate şcolară, în ciuda eterogenităţii lor interindividuale, constă în incapacitatea, mai mult sau mai puţin temporară şi reversibilă, de a face faţă sarcinilor şcolare.

Termenul de referinţă în diagnosticarea şi recuperarea cazurilor de imaturitate şcolară îl oferă starea de maturitate şcolară. Noţiunea de "maturitate şcolară" este un termen corelativ. Orice nepotrivire între dezvoltarea copilului şi solicitările şcolare, care "deranjează" stabilirea echilibrului relativ între factorii interni şi cei externi poate determina forme variate de inadaptare şcolară de tipul imaturităţii. Ceea ce nu înseamnă că o parte din elevii maturi pentru activitatea şcolară nu vor putea avea – din alte motive decât cele legate de imaturitatea şcolară – eşecuri în învăţare. Nu toate insuccesele şcolare, înregistrate în clasa întâi, sunt provocate de imaturitate şcolară.

Imaturitatea şcolară cea mai autentică se caracterizează printr-o "dezvoltare general – încetinită a personalităţii, printr-un nivel al inteligenţei, afectivităţii şi voinţei sensibil apropiat, în limitele coexistenţei psihogenetice a diferenţelor de nivel"[12], personalitatea se dezvoltă lent, dar armonic.

Inteligenţa şcolară de limită constituie un alt factor important în producerea insuccesului şcolar. Reuşita elevilor cu inteligenţă şcolară de limită la unele obiecte şcolare şi la probe de diagnostic formativ, arată că, deşi prezintă deficienţe psihice, ei dispun totuşi de potenţialităţi mintale, neexploatate la lecţie. Introducerea şi practicarea în şcoală a "metodelor padagogice active şi mai individualizate ar transforma aceste potenţialităţi ale creierului în instrumente intelectuale reale"[13]. Întrucât inteligenţa elevului are rodul propriei sale acţiuni, în învăţământ se impune abandonarea verbalismului, a formalismului şi dogmatismului didactic. Altfel, nu numai că potenţialităţile mintale ale elevilor rămân în stare latentă, dar uneori chiar şi elevii cu inteligenţă generală şi globală dezvoltată obţin rezultate şcolare slabe sau prezintă chiar insuccese.

Inteligenţa şcolară sub limită – debilitatea mintală – reprezintă o altă cauză ce stă la baza eşecului şcolar. Unii dintre elevi nu sunt capabili să facă faţă programelor instructiv-educative din şcoala obligatorie nici chiar în condiţii optime de organizare şi de desfăşurare a procesului de învăţământ.

Elevii cu inteligenţă şcolară sub limită, de cele mai multe ori se adaptează bine la cerinţele şcolii speciale, precum şi la exigenţele activităţii practice. În activităţile cu caracter diferit faţă de cel al activităţii din şcoala generală, inteligenţa lor poate să nu mai fie sub limita cerinţelor. Deci, inteligenţa capătă o referinţă socială, în lumina căreia diferenţele psihice între oameni, deşi incontestabile,sunt relative. Astfel, "diferenţele intelectuale depind în primul rând de criteriul evaluării inteligenţei"[14], adică de natura, de conţinutul şi de gradul de organizare, de structurare a cerinţelor externe.

În determinarea eşecului şcolar, dintre factorii psihologici individuali un rol important îl are **anxietatea**.

---

11 Creţu Elvira, *Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar*, Editura Aramis, Bucureşti, 1999, pagina 95.
12 Kulksar Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, pagina 88.
13 idem, pagina 102.
14 Idem, pagina 109.

Anxietatea şcolară cuprinde acele manifestări de frică ce vizează activitatea şcolară a elevului: frica de eşec, de repetare a clasei etc. şi implicit frica de sancţiuni, care se aplică după o notă rea, după un insucces şi frica de autorităţile şcolare. Astfel definită, fobia şcolară este trăită mai ales de acei elevi care – în pofida inteligenţei lor relativ normale – înregistrează insuccese şcolare.

Reducerea şi înlăturarea anxietăţii nu sunt posibile decât în condiţiile colaborării dintre învăţător şi psiholog, care vizează, alături de restabilirea încrederii în sine a copilului, restructurarea relaţiei defectuoase părinte-copil. Sarcina cadrului didactic constă, în primul rând, în a-l ajuta pe elevul anxios să obţină succese şcolare, încercând astfel să înlăture neîncrederea în sine a copilului. Încercările disperate ale unor părinţi şi învăţători de a elimina teama prin măsuri severe sau pedepse sunt sortite eşecului. Elevii anxioşi trebuie încurajaţi cu multă căldură şi conduşi cu răbdare, prin sentimentul succesului, la sentimentul de siguranţă. Educarea lor trebuie să fie încurajatoare, stimulativă, lipsită de orice ameninţare. Metoda cea mai eficientă, constă, ca în atâtea alte cazuri, în relaţia normală dintre părinţi şi copil. În cazurile mai grave, psihoterapia reprezintă un ajutor considerabil şi eficient.

Instabilitatea psihomotorie este una dintre tulburările mai grave ale funcţionalităţii şi organizării psihomotricităţii, care poate determina forma cea mai uşoară a inadaptării şcolare. Excitabilitatea mărită, turbulenţa, incapacitatea de concentrare, dezechilibrul, tendinţele colerice, brutalitatea, impulsivitatea etc. sunt doar câteva din simptomele variate ale instabilităţii.

Formele de instabilitate nu antrenează în mod necesar un eşec şcolar. Pericolul inadaptării şcolare apare mai ales la acei elevi care, în ciuda interesului real pentru activitatea şcolară, nu-şi pot fixa atenţia pe o perioadă mai lungă de timp.

Integrarea defectuoasă şi incompletă a elevului în sarcină generează neatenţie, favorizată de anumite impulsuri de moment neintegrate în structura elevului. Pedepsele administrate în scop de "atenţionare", constrângerea elevului instabil pentru a-l face mai atent determină, de cele mai multe ori, o opoziţie deschisă a copilului faţă de educator. Aceasta sporeşte neatenţia elevului în activitatea şcolară.

Comportamentul copilului instabil, fiind foarte dependent de mediu, poate deveni mai stabil şi mai organizat într-o ambianţă educativă liniştitoare şi în prezenţa sarcinilor şcolare individualizate.

Un alt factor determinant al insuccesului şcolar îl reprezintă **tulburările de conduită**. Autoreglarea acţiunilor şi a conduitelor depinde de tot ce a trăit şi a gândit persoana până în momentul respectiv, adică de experienţa sa individuală. Astfel, faptul extern de conduită dezvăluie un sens, o semnificaţie, un conţinut psihologic intern. Se poate vorbi deci, de un "subtext", de o "semantică a conduitei, adică de o interpretare a acesteia, ceea ce nu se reduce la o simplă percepţie a faptului brut"[15].

Din categoria tulburărilor de conduită face parte şi Sindromul deficitului de atenţie cu hiperactivitate – ADHD[16] – sindrom ce reprezintă tot mai mult o problemă de sănătate publică, efectele tratării neadecvate având implicaţii deosebit de grave în plan personal şi social. Copiii cu ADHD prezintă de regulă un tip de comportament care a fost clasificat de specialişti în două categorii principale: slaba capacitate de concentrare a atenţiei şi impulsivitate-hiperactivitate.

---

15 Kulksar Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978; pagina 109; citat din Radu Ioan, *Cunoaşterea psihologică a elevului: metode de studiere, cerinţe şi modalităţi de valorificare în Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Editura Academiei, Bucureşti, 1972.

16 Kieran Egan, Ştefan Popenici, *Ghid pentru părinţi şi cadre didactice din învăţământul preuniversitar*, Editura Didactica Press, Bucureşti, 2007, pagina 9.

A. Conform DSM (Diagnostic and Statistical Manual)[17], o persoană cu Sindromul Deficitului de Atenţie – Hiperactivitate (ADHD) trebuie să manifeste simptomele din categoria 1 sau 2:
1) Şase (sau mai multe) din următoarele simptome ale lipsei de atenţie care persistă de cel puţin 6 luni la un nivel care relevă inadaptare sau inconsistenţa cu nivelul de dezvoltare corespunzător vârstei:

Lipsa atenţiei

a) deseori nu reuşeşte să fie atent(ă) la detalii sau face greşeli din neglijenţă la teme, lucru sau în alte activităţi;
b) are deseori dificultăţi în concentrarea atenţiei în sarcinile de lucru sau la joacă;
c) deseori nu ascultă, nu este atent(ă) atunci când i se vorbeşte direct;
d) deseori nu urmează instrucţiunile şi nu reuşeşte să termine temele şcolare (dar nu datorită unui comportament opoziţional sau a incapacităţii de a înţelege instrucţiunile);
e) are deseori dificultăţi în organizarea sarcinilor şi activităţilor;
f) deseori evită, refuză, ezită sau manifestă neplăcere în angajarea unor sarcini de lucru care presupun un efort mental susţinut (cum ar fi temele în clasă sau temele pentru acasă);
g) pierde deseori lucruri necesare îndeplinirii sarcinilor sau activităţilor (ex: caiete, instrumentele de scris, temele pentru acasă, manualele etc);
h) este deseori distras(ă) de stimuli externi marginali;
i) uită des, în activităţile cotidiene;

2) Şase (sau mai multe) din următoarele simptome ale hiperactivităţii / impulsivităţii care persistă cel puţin şase luni la un nivel care relevă inadaptare sau inconsistenţa cu nivelul de dezvoltare corespunzător vârstei:

Hiperactivitatea

a) se joacă cu mâinile deseori sau se mişcă permanent pe scaun;
b) deseori părăseşte scaunul său în sala de clasă (sau în alte situaţii) atunci când regulile o impun să rămână aşezat la locul lui(ei);
c) deseori se caţără sau aleargă atunci când acest lucru nu este permis sau potrivit contextului;
d) are deseori probleme în a se angaja în linişte în activităţile de petrecere a timpului liber;
e) pare a fi permanent „pe picior de plecare" sau se comportă deseori ca şi cum ar fi „propulsat (ă) de un motor";
f) vorbeşte deseori excesiv;
g) deseori se repede cu răspunsuri înainte ca întrebările să fie complet formulate;
h) are deseori dificultăţi în a-şi aştepta rândul;
i) deseori întrerupe sau „se bagă" între alţii (ex: intră brusc în conversaţiile sau jocurile altora);

B. Unele simptome ale impulsivităţii / hiperactivităţii sau lipsei de atenţie au apărut înaintea vârstei de 7 ani.

C. Unele probleme cauzate de simptome apar în două sau mai multe contexte (ex: acasă şi la şcoală).

D. Trebuie să fie evidenţe clinice clare ale unor efecte deteriorative în planul funcţionării sociale, şcolare sau ocupaţionale.

ADHD, Tipul combinat: dacă atât criteriile A1 şi A2 sunt întâlnite pentru cel puţin 6 luni.

---

17 Dr. Ramona Octaviana Gheorghe în Revista română de Psihiatrie a Copilului şi Adolescentului, vol.3, Nr. 3-4, septembrie – decembrie 2009, pagina 55.

ADHD, Tipul predominant neatent: dacă se întâlnesc criteriile A1, dar criteriile A2 nu apar în ultimele 6 luni.

ADHD, Tipul predominant hiperactiv / impulsiv: dacă se întâlnesc criteriile A2, dar criteriile A1 nu apar pentru ultimele 6 luni.

Se poate spune că nu există nici în acest moment un consens asupra cauzelor, testelor sau metodelor de tratament optime pentru acest sindrom. Multiple studii au relevat tipul de efecte cu care se confruntă copiii care suferă de ADHD: dificultăţi în susţinerea unor activităţi, a urmări detaliile şi indicaţiile, a fi atenţi pe durata sarcinilor de lucru, impulsivitate şi agitaţie. Toate aceste caracteristici afectează direct performanţele şcolare ale copilului şi, cu toate că aceste comportamente nu reprezintă în sine dizabilităţi de învăţare, aproximativ o treime dintre aceşti copii au probleme de învăţare.

Copiii cu ADHD sunt marcaţi de incapacitatea de a sta liniştiţi (agitaţia din timpul orelor de curs), de a fi atenţi la lecţiile predate şi la sarcinile de învăţare şi sunt tributari consecinţelor acestui tip de comportament indezirabil în cadrul culturii şcolare. Problemele care ţin de performanţele şcolare[18] şi de interacţiunile sociale au efecte pe termen îndelungat, afectând întreaga viaţă a individului. Aceşti copii sunt expuşi marginalizării de către colegi şi se plasează inevitabil pe poziţii conflictuale cu cadrul didactic, prin seria de manifestări incontrolabile. Copiii au o rată mai mare de accidente şi sunt mai expuşi violenţelor în grupul de prieteni şi colegi, atât ca agresori cât şi ca victime.

Sindromului deficitului de atenţie şi hiperactivitatea implică o serie de simptome care au implicaţii în plan social, emoţional şi şcolar[19]. Un prim pas necesar pentru o abordare cu şanse de succes este acceptarea condiţiei deosebite a celor care suferă de acest sindrom şi acordarea unui sprijin constant. Poate părea simplu, dar comportamentul exploziv, posibilele accese de agresivitate, efortul chinuitor de concentrare a atenţiei asupra sarcinilor de lucru şi reacţia deseori impulsivă la frustrările provocate de eşecuri presupune din partea părinţilor şi cadrelor didactice deopotrivă empatie, răbdare şi o strategie coerentă de suport. Este de notat că numai medicamentele nu asigură în nici un caz o rezolvare pe termen lung în planul ameliorării performanţelor şcolare sau dezvoltarea comportamentului prosocial.

Dacă nu este abordată coerent şi responsabil, copiii cu ADHD şi problemele asociate de comportament sunt expuşi unor riscuri ridicate de marginalizare socială, de eşec şcolar, delincvenţă juvenilă, consum de alcool şi droguri, comportamente antisociale şi accidente. Deseori, impactul şi efectele ADHD se dezvoltă dramatic în perioada adultă.

În mod cert, ADHD nu este o sentinţă de marginalizare şi eşec după cum nu este în sine nici un handicap. Cu metode potrivite, cu sprijin şi înţelegere, cu o strategie comprehensivă adecvată, simptomele specifice hiperactivităţii pot fi convertite în avantaje importante pentru succesul şcolar şi ulterior, profesional.

Inadaptarea socială a elevului se manifestă în activitatea sa şcolară, în conduită, în relaţiile interpersonale şi în atitudinea faţă de valorile grupului familial, şcolar etc.

Şcoala trebuie să creeze condiţiile necesare elevului pentru autoafirmare şi autorealizare în domeniul muncii şcolare. Cadrul didactic este chemat să-l ajute pe elevul cu tulburări de conduită să privească obiectiv propria persoană şi situaţia şcolară în care se află, să-i ofere căile

---

18 Kieran Egan, Ştefan Popenici, *Ghid pentru părinţi şi cadre didactice din învăţământul preuniversitar*, editura Didactica Press, Bucureşti, 2007, pagina 19.

19 Dr. Ramona Octaviana Gheorghe în Revista română de Psihiatrie a Copilului şi Adolescentului, vol.3, Nr. 3-4, septembrie – decembrie 2009, pagina 57.

posibile, şi accesibile de ieşire din impas, să-i dezvolte capacitatea de colaborare etc. Este recomandabil să se evite "discursurile moralizatoare şi pedepsele aspre, întrucât sentimentele morale (de mulţumire, de dragoste faţă de învăţătură şi de muncă, de prietenie etc.) se formează, cel puţin în primele faze ale dezvoltării lor, numai în contextul activităţilor, al evenimentelor reale din viaţa de toate zilele.

În producerea eşecului şcolar, o cauză însemnată care explică apariţia şi a unor forme de insucces şcolar, inegalitatea şi caracterul oscilant al pregătirii este **formarea necorespunzătoare a motivelor învăţării**; motivaţia exprimând năzuinţa elevului spre un scop sau altul este strâns legată de orientarea personalităţii sale.

Învăţarea şcolară motivată de o structură cognitivă tinde să fie optimă în sensul creşterii disponibilităţilor elevului pentru o nouă învăţare. Mai precis pentru o învăţare continuă, care "produce modificări în calitatea, durabilitatea şi profunzimea cunoştinţelor, sporeşte rezistenţa la uitare şi la transfer negativ, micşorează efectul de deteriorare a legăturilor din sistemul de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini creative, măreşte capacitatea adaptativă a elevului la situaţii problemă care cer operativitate, mobilitate cognitivă şi decizională"[20], în situaţii complexe, ca şi disponibilităţile de folosire creativă a achiziţiilor cognitive şi instrumentale.

De asemenea, **modul deficitar în care unii îşi petrec timpul liber** reprezintă o altă cauză ce contribuie la rămânerea în urmă la învăţătură temporară sau persistentă. Orientarea elevilor în ceea ce priveşte folosirea timpului liber pentru satisfacerea diferitelor cerinţe personale influenţează într-o măsură însemnată ridicarea nivelului pregătirii generale cultural-ştiinţifice şi realizarea odihnei active, premise importante pentru un randament corespunzător al muncii şcolare.

Activitatea desfăşurată de către elev în timpul liber aduce o contribuţie însemnată la ridicarea neîntreruptă a "potenţialului intelectual, la formarea spirituală şi educaţia morală, estetică şi fizică"[21] a acestuia. Buna organizare a timpului liber contribuie totodată la dezvoltarea intereselor, aptitudinilor, capacităţilor creatoare.

"Performanţele şcolare" ale elevilor depind de echilibrul celor trei părţi distincte din programul zilnic: timpul destinat pregătirii şcolare (orele petrecute la şcoală şi cele destinate pentru pregătirea lecţiilor); timpul destinat somnului; timpul liber propriu-zis.

Respectarea cerinţelor de igienă şcolară, atât în fixarea conţinutului şi organizării învăţământului, în ansamblu, cât şi în desfăşurarea muncii cotidiene la clasă este menită să stabilească "echilibrul dintre cerinţe şi posibilităţi, să întemeieze întreaga activitate instructiv-educativă pe o concepţie pedagogică realistă"[22], să fixeze limitele acceptabile şi normale ale pretenţiilor şcolii faţă de elevi şi să asigure astfel condiţii pentru randament maxim în munca lor, rezultate corespunzătoare la învăţătură. Datorită supraîncărcării unor programe şcolare apare şi o suprasolicitare a elevilor în pregătirea lecţiilor, care este pre mare faţă de volumul de muncă solicitat copiilor de vârstă şcolară mică.

Autismul infantil reprezintă un factor important al nereuşitei sau al dezadaptării şcolare. Autismul desemnează, în accepţiunea lui E. Bleuler. "o trăsătură psihoafectivă, particulară, caracterizată prin profunda interiorizare a ideilor şi a sentimentelor proprii"[23]. Această repliere totală asupra propriei lumi subiective este însoţită de o gândire necritică, egocentrică (ruptă de

20 Neacşu Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, pagina 191.
21 Radulian, Virgil, *Contra insucceselor şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967, pagina 128.
22 Idem, pagina 130.
23 Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob, *Psihologia şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pagina 219.

realitate şi dominată de fantezie şi reverie). Această îndepărtare de realitate şi refugiere în sine a copilului autist fac imposibilă realizarea unui demers educativ coerent şi de durată, specific mediilor şcolare normale, astfel că, în absenţa achiziţiilor intelectuale sistematice, acest copil evoluează treptat spre o situaţie deficitară gravă şi ireversibilă.

Specialiştii au evidenţiat nu o dată faptul că reacţiile afective ale elevilor faţă de greutăţile întâmpinate la învăţătură sunt influenţate de cauze ţinând tocmai de domeniul raporturilor lor cu mediul. Astfel, **reacţiile emotive negative** care stau la baza atitudinii inadecvate faţă de învăţătură şi însoţesc adesea insuccesul şcolar sunt determinate de astfel de factori:

a) greşita tratare a elevului de către adult (învăţător, părinţi), fie datorită necunoaşterii sau neînţelegerii motivelor reale ale conduitei copilului, fie atribuirii unor motive nereale, necorespunzătoare acţiunilor sale (de cele mai multe ori o asemenea interpretare a actelor copilului apare când el este apreciat numai în funcţie de rezultate, fără a ţine seama de cauzele, împrejurările, atitudinile care se află în "spatele" acestor rezultate);

b) contradicţia care apare între aprecierea pe care adultul o face corect asupra elevului şi părerea pe care, sub influenţa diferitelor împrejurări şi comportări, şi-a format-o elevul însuşi despre sine (uneori el se supraapreciază şi de aceea nu poate înţelege observaţiile juste ale cadrului didactic, considerându-le ca fiind nedrepte).

Nu mai puţină importanţă trebuie acordată şi **familiei**[24], atunci când se abordează cauzalitatea eşecului şcolar. Este cunoscut, astfel, că unele familii oferă un mediu cultural favorabil dezvoltării copilului, în timp ce altele prezintă o situaţie precară sub raport material, cultural şi al atmosferei de ansamblu. Elevul provenit dintr-un mediu familial favorizant beneficiază, chiar de la începutul şcolarităţii, de un "capital" cultural, identic sau foarte apropiat de cultura vehiculată de şcoală, ceea ce îi va asigura succesul şcolar. Totodată, copilul aparţinând unei astfel de familii este stimulat să frecventeze diferite instituţii culturale (muzee, teatre, expoziţii etc.) şi să participe la realizarea unor activităţi culturale intrafamiliale. Prin comparaţii cu aceste familii, cele cu un mediu defavorizant nu pot să asigure copiilor referinţele culturale minime, necesare pentru a valorifica eficient oferta şcolară existentă. Mai mult chiar, copiii aparţinând unor medii dezavantajate sunt educaţi "într-o cultură diferită de cultura dominantă oferită de şcoală"[25], în familie ei achiziţionând valori, atitudini, stiluri de muncă diferite de cele care conduc la succesul şcolar. Astfel de copii au toate şansele să intre în conflict cu stilul cognitiv şi normele vehiculate de şcoală, deoarece ei le vor percepe ca străine de cele ale mediului lor de existenţă. Starea materială bună a familiei este, de asemenea, un factor important al reuşitei şcolare, disponibilităţile financiare existente putând susţine şcolarizarea şi crearea condiţiinlor necesare studiilor de lungă durată.

Printre cauzele care ţin de familie se menţionează: neînţelegeri între părinţi; îmbolnăviri, decese în familie, starea de alertă şi superprotecţie din partea unuia dintre membrii familiei; dezinteresul pentru situaţia şcolară a elevului[26].

În concluzie, trebuie apreciat succesul (insuccesul la învăţătură) al elevilor, împletind aspectele cognitive cu cele formative propriu-zise; aceasta presupune a evalua şi a aprecia nu numai nivelul performanţei şcolare ca atare, ci şi investiţia de efort, de voinţă şi conştiinţă, de

---

24 Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003, pagina 176.

25 Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob, *Psihologia şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pagina 222.

26 Călin Marin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară, Analiză multidiferenţială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995, pagina 58.

însufleţire a elevului, măsura în care-şi transpune în practică posibilităţile şi luptă să se perfecţioneze.

Posibilităţi de prevenire şi înlăturare a eşecului şcolar

Prevenirea insuccesului şcolar şi a consecinţelor lui are ca punct de pornire organizarea procesului de învăţământ pe criterii ştiinţifice, psihologice şi pedagogice. Distribuirea corectă a elevilor pe clase, asigurarea cu manuale şi rechizite, orar judicios reprezintă condiţiile elementare ale învăţării şcolare. Climatul stenic, stimulativ, din clasă se creează prin acţiunea plina de tact a profesorilor, a dirigintelui, prin acţiunea lor unitară.

Activitatea didactică propriu-zisă, de înaltă competenţă ştiinţifică, metodică şi psihopedagogică oferă suportul angajării elevilor în efortul învăţării. Este necesar să se realizeze în fapt diferenţierea şi individualizarea învăţării, asigurându-se şanse de reuşită (succes) tuturor elevilor. Evaluarea rezultatelor învăţării trebuie se facă sistematic, cu maximum de obiectivitate.

Solicitările şcolare să fie echilibrate, să se prevină suprasolicitarea şi subsolicitarea. Colaborarea sistematică şi cu tact cu familia prin convorbiri şi lectorate pentru părinţi previne atitudinile de rezistenţă faţa de obligaţiile şcolare. Supravegherea stării de sănătate şi a modului cum se împlineşte maturizarea la vârstele pubertăţii şi adolescenţei previn instalarea inapetenţei pentru învăţare.

Când prevenirea este ineficientă şi fenomenul insuccesului se instalează trebuie să se stabilească planuri de intervenţie terapeutică. Să se corecteze deficienţele procesului, de învăţământ, să se intervină în familie, familia să devină o aliată a şcolii pentru corectarea handicapului şcolar.

Practica meditaţiilor şi a consultaţiilor convinge elevul de unele intenţii ale profesorului. Intervenţia terapeutică asupra elevului marcat de insucces se desfăşoară în timp. Cunoaşterea şi încurajarea elevului prin antrenarea în activităţi care-1 interesează şi prin care se poate valorifica înseamna un credit de încredere, pe fondul căruia se poate acţiona în favoarea redresării.

Diferenţierea învăţării[27] prin programe cu grade treptate de dificultate şi prin procedee didactice adecvate constituie una dintre soluţiile cele mai sigure de profilaxie şi de terapie a insuccesului şcolar. Organizarea instruirii în clase eterogene prin atribuirea de sarcini didactice cu grade de dificultate diferite, prin folosirea fişelor de muncă independentă limitează aria de gravitate a insuccesului şcolar.

Munca în echipe favorizează colaborarea şi valorificarea de sine a fiecărui membru după capacităţile lui. Activitatea psihopedagogică de orientare şcolară şi profesională pentru examinarea corectă a opţiunilor previne neşansa insuccesului şi a eşecului şi favorizează adaptarea şcolară.

Activitatea de înlăturare a eşecului şcolar este mai dificila decât cea de tratare diferenţială şi individualizată a elevilor aflaţi în situaţie de eşec şcolar. Punerea în aplicare a unor astfel de strategii necesită însă o bună cunoaştere a particularităţilor psihologice individuale şi de vârstă ale elevilor, pentru a putea fi identificate acele dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevului cu dificultăţi şcolare sau a unor compensări eficiente.

În sens pedagogic, individualizarea presupune două tendinţe complementare: pe de o parte, asigurarea unei independenţe mai mari a elevului în activitatea de învăţare, iar pe de altă parte, elaborarea şi administrarea unor sarcini diferenţiate, în funcţie de ritmul şi posibilităţile de

27 Kulksar Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978, pagina 186.

asimilare ale celui care învaţă. Variaţiile mari de ritm intelectual şi de stil de lucru, de rezistenţă la efortul de durată, de abilităţi comunicaţionale şi nevoi cognitive care există între elevi, impun într-adevăr acţiuni de organizare diferenţiată a procesului de predare-învăţare, pe grupuri de elevi, în care să primeze însă sarcinile individuale de învăţare (de lucru). Poate ca nimeni n-a exprimat mai sugestiv decât Emile Planchard acest desiderat al individualizării pedagogice: „Randamentul optim al acţiunii educative din şcoală este în funcţie de formula următoare: unei psihologii diferenţiale să-i corespundă o pedagogie individualizată”[28].

Un rol important în obţinerea succesului şcolar îl are sistemul de recompense (întăriri) şi de pedepse. Este cunoscut mecanismul condiţionării operante, studiat de reprezentanţi ai şcolii „comportamentiste”: dacă un anumit tip de comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul respectiv are o mai mare probabilitate de a se produce din nou. Şi invers: comportamentele urmate de consecinţe negative se vor manifesta cu o frecvenţă mai mică. Condiţionările negative iau adesea, în şcoală şi în familie, forma, „nerecompensării frustrante”: este cazul, de exemplu, al acelui elev rămas în urmă la învăţătură care depune, la un moment dat, eforturi evidente pentru a-şi îmbunătăţii prestaţia şcolară, dar care se demobilizează ulterior, deoarece eforturile lui bine intenţionate nu sunt urmate de recompensele aşteptate (de exemplu: laude, încurajări din partea părinţilor sau a profesorilor).

În folosirea sistemului de recompense şi de pedepse trebuie să alegem un moment optim. În acest sens, Mowrer a constatat că, dacă o persoană se angajează în realizarea unui comportament indezirabil ce conduce la un beneficiu (avantaj) imediat mic, dar la o pedeapsa ulterioară mare (în cazul descoperirii faptei), beneficiul, deşi mic, poate fi suficient pentru menţinerea comportamentului respectiv. Sau situaţia inversă: o pedeapsă imediată mică poate duce la renunţarea realizării unui anumit tip de comportament, chiar dacă aceasta ar conduce pe termen lung la obţinerea unei recompense considerabile. Realitatea acestor fapte impune adoptarea unor măsuri educative adecvate, care sa valorifice la maximum momentele cele mai favorabile ale folosirii recompenselor sau a pedepselor. Astfel este necesară fixarea unor obiective intermediare, clare şi precise, atunci când ne propunem atingerea unui obiectiv final îndepărtat în timp. De asemenea, în strânsa legătură cu aceste obiective intermediare, trebuie să recurgem la realizarea unor evaluări intermediare, făcute într-o notă de obiectivitate şi de încredere în posibilităţile de progres ale elevului respectiv, care vor avea drept efect întărirea motivaţiei pozitive a elevilor respectivi faţă de activitatea lor de învăţare.

Realităţile şcolare curente arată, că succesul şcolar are o pronunţată dimensiune intelectuală şi motivaţională, el neputând fi obţinut de un elev care nu şi-a dezvoltat judecata critică, nu şi-a format deprinderi de lectură personală şi care nu are curiozitatea de a cerceta, de a afla lucruri sau explicaţii noi. Un elev pasiv, dezinteresat sau neobişnuit să gândească şi să discute logic nu dispune în fond de acele premise psihologice (sau instrumente operaţionale) care alcătuiesc substanţa activităţii intelectuale de învăţare.

Este ştiut că insuccesul şcolar este foarte strâns legat de nivelul motivaţiei activităţii[29]. Se constată, în acest sens, că unii elevi prezintă o fluctuaţie îngrijorătoare a acestui nivel, fapt care-i ridică problema asigurării de către elevii în cauza a unui prag optimal al motivaţiei în activitate. Acest prag este numit optimal, deoarece el evită cele două extreme ale motivaţiei la care recurg unele persoane: pe de o parte, supramotivarea, caracteristică persoanelor orgolioase (vanitoase), la care expectanţele (aşteptările) cu privire la rezultatele pe care le vor obţine sunt întotdeauna

---

28 Planchard Emile, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976, pagina 100.
29 Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003, pagina 500.

exagerate, fapt care le determină să-şi propună obiective care întrec de regula propriile posibilităţi şi capacităţi de a le realiza, iar pe de alta parte, submotivarea, proprie persoanelor neîncrezatoare în ele însele, care, de teama înregistrării unui eşec, îşi fixează obiective (sau performanţe) care se află cu mult sub nivelul posibilităţilor şi a capacităţilor lor psihice reale. Şi o extremă, şi cealaltă sunt la fel de periculoase pentru elevi: dorinţele sau expectanţele exagerate sunt urmate, de regula, de eşec şi, implicit, de puternice decepţii sau suferinţe care vor influenţa în mod negativ performanţele viitoare.

Dar nici menţinerea persoanei numai la un nivel de aspiraţii uşor accesibil nu este recomandabilă, deoarece acest fapt echivalează, în general, cu stagnarea activităţii şi a performanţelor. Faptele şcolare curente relevă influenţa pozitivă pe care o are asupra performantelor un nivel de aspiraţii sau de expectanţe uşor superior faţă de posibilităţile psihice de moment: un astfel de nivel va avea darul de a determina, o dată cu treptata ridicare a ştachetei si o dezvoltare progresivă a capacităţilor proprii. Nivelul optim de aspiraţii exclude, aşadar, atât decalajele în minus faţă de posibilităţi, cât şi fixarea nivelului de aspiraţii la un prag exagerat de înalt, în raport cu dificultăţile sarcinii de moment sau cu posibilităţile proprii de realizare a celor propuse. Acest nivel optim al motivaţiei poate fi asigurat prin realizarea de către elevi a unor aprecieri realiste atât cu privire la dificultatea performanţelor atinse, cât şi cu privire la posibilităţile proprii de a le îndeplini.

Posibilităţile de prevenire şi de înlăturare a eşecului şcolar sunt dependente, în mare măsură, şi de atitudinile de expectanţă ale profesorilor şi ale părinţilor în raport cu elevii. Este cunoscut, astfel, faptul că expectanţele scăzute ale profesorilor şi părinţilor, derivate din neîncrederea manifestată în posibilităţile elevului, determină nu numai o subsolicitare a capacităţilor acestuia, care va intra astfel într-o situaţie de criză informaţională, dar prezintă şi pericolul formării la elevul în cauza a unui sentiment al neputinţei, a unui sentiment de inferioritate, care-l va face să coboare tot mai mult expectanţele în raport cu sine. Altfel spus, aşteptările scăzute ale unui părinte sau profesor în raport cu un elev vor avea ca efect mobilizarea a foarte puţine resurse din partea elevului respectiv, mărind astfel probabilitatea eşecului şi fixând, totodată, sentimentul ineficienţei personale. Dar şi suprasolicitarea, derivată din expectanţe exagerate în raport cu un elev, este la fel de periculoasă. Fenomenul suprasolicitării este periculos, deoarece generează, mai devreme sau mai târziu, stări subiective penibile, specifice oboselii cronice. Pentru astfel de situaţii sunt necesare măsuri de igienă a muncii intelectuale şi de protecţie afectivă generală a elevului. Acesta va fi ajutat să-şi organizeze cât mai bine timpul zilnic de lucru, acordând atenţie ritmurilor individuale de muncă intelectuală şi necesităţii de a alterna activităţile abstracte cu cele recreative, pentru a crea astfel condiţiile necesare realizării unor fenomene compensatorii la nivelul activităţii corticale.

Insuccesul şcolar exprimă, după cum am văzut, o discordanţă între cerinţele instructiv-educative, pe de o parte, şi posibilităţile fizice şi psihice ale elevului, pe de altă parte. Întrucât insuccesul antrenează ambii poli ai relaţiei, el poate fi considerat ca fiind rezultatul unei duble inadaptări: a copilului la activitatea şcolară şi a şcolii la factorii interni ai acestuia.

În consecinţă, măsurile preventive şi ameliorative urmează să vizeze simultan restructurări atât în cadrul solicitărilor externe, exercitate de şcoală şi de familie, cât şi modificări în trăsăturile individuale, de personalitate, ale elevului.

Dintre măsurile de prevenire a apariţiei eşecului şcolar, menţionăm:

- Sporirea rolului învăţământului preşcolar. Statisticile pedagogice arată că aproximativ jumătate din rebuturile şcolare constatate în ciclul primar şi gimnazial îşi au originea în diferenţele prezentate de copii la debutul şcolarităţii, în ceea ce priveşte capacitatea verbala,

gradul sociabilităţii (disponibilitatea de a comunica cu ceilalţi din jur), cunoştinţele şi deprinderile minime necesare însuşirii scris-cititului, familiarizarea cu rigorile unui program şcolar organizat etc.

- Stabilirea unor relaţii strânse de parteneriat între şcoală şi familie[30], deoarece pentru mulţi elevi factorii eşecului şcolar se situează în familie şi nu în cadrul contextului şcolar. Pentru buna funcţionare a relaţiei „şcoală - familie" este necesar ca părinţii să acorde importanţă şcolii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupaţi de formarea profesională a copiilor, de perspectivele lor sociale. Nu mai puţin importantă este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei[31] poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului.
- Sprijinirea şcolii[32], care trebuie să asigure resurse materiale şi umane corespunzătoare unui învăţământ de calitate: dotare cu laboratoare şi echipamente moderne; cadre didactice calificate şi motivate în activitatea lor; programe şcolare de calitate, periodic revăzute şi îmbunătăţite; un climat şcolar tonifiant, stimulator etc.
- Învăţătorul[33] reprezintă "piesa" de bază în acţiunea de asigurare a reuşitei şcolare. Pentru aceasta el trebuie să dispună nu numai de o bună pregătire de specialitate dar şi de o competenţă psiho-pedagogică în a stabili factorii şi metodele cele mai adecvate de redresare a dezvoltării sau a eşecului şcolar. Prin măsurile pe care le ia, în primul rând la lecţie, el creează atât "condiţiile generale (optimizarea muncii tuturor elevilor), cât şi condiţii speciale, pentru tratarea individuală, diferenţiată a unor elevi"[34]. Dintre cele mai importante măsuri cu caracter general care pot fi "promovate" de învăţător în vederea prevenirii eşecului şcolar amintim: crearea climatului şi atmosferei psihice necesare, creşterea treptată a nivelului exigenţelor şi verificarea sistematică a pregătirii elevilor, activizarea elevilor la lecţie si ridicarea continuă a nivelului muncii independente a acestora, instruirea sistematică a elevilor asupra metodelor de studiu specifice obiectelor de învăţământ, temeinica cunoaştere a elevului, a particularităţilor muncii şi evoluţiei sale şcolare. Succesul muncii cadrului didactic privind prevenirea şi combaterea insuccesului şcolar al elevilor este determinat de cunoaşterea concretă şi sistematică a elevilor, a greutăţilor pe care le întâmpină în studiu; a cauzelor acestor dificultăţi, precum şi a eventualelor insuccese şcolare.
- Un rol hotărâtor în prevenirea insuccesului şcolar îl are elevul însuşi. Fără participarea lui activă la însuşirea conştientă a cunoştinţelor nici nu poate fi vorba de succes şcolar, de prevenirea eşecului şcolar. De aceea, una dintre cele mai importante preocupări ale educatorilor este înlăturarea a tot ce împiedică sau frânează dezvoltarea interesului şi iniţiativei elevului în procesul instrucţiei şcolare şi crearea condiţiilor optime pentru stimularea răspunderii şi independenţei în muncă. Interesul manifestat de elevul rămas în urmă la învăţătură pentru înlăturarea greutăţilor şi îmbunătăţirea rezultatelor şcolare este decisiv pentru atitudinea sa faţă de această problemă, determină gradul său de participare la această acţiune.
- Crearea unui învăţământ centrat pe elev, care să ţină seama de aptitudinile, de nevoile sale de afirmare, de posibilităţile şi nivelul său de aspiraţii. Includem aici, în mod deosebit, acea

---

30 Creţu Elvira, *Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar*, Editura Aramis, Bucureşti, 1999, pagina 158.
31 Kieran Egan, Ştefan Popenici, *Ghid pentru părinţi şi cadre didactice din învăţământul preuniversitar*, Editura Didactica Press, Bucureşti, 2007, pagina 19.
32 Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003, pagina 494;
33 Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob, *Psihologia şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pagina 223.
34 Radulian Virgil, *Contra insucceselor şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967, pagina 177.

categorie de elevi diagnosticaţi cu ADHD, elevi pentru care experienţa şcolară este deseori o provocare extrem de dificilă. Ei sunt de regulă identificaţi imediat şi etichetaţi ca „elevi problemă” prin prisma incapacităţii manifestat de a respecta regulile vieţii şcolare sau de a se concentra asupra sarcinilor de lucru din clasă. Slabele performanţe şcolare şi frecventele întreruperi pe care le cauzează în clasă îi pun deseori în conflict cu colegii sau cadrul didactic. Este documentat faptul că elevii care suferă de ADHD au rezultate şcolare mai slabe, iar comportamentul şi simptomele specifice implică aplicarea sancţiunilor şcolare. Rezultate consistente în ameliorarea rezultatelor şcolare şi controlul simptomaticii specifice au fost date de implicarea directă a tuturor actorilor implicaţi în educaţie (familie, şcoală, comunitate) în susţinerea măsurilor ameliorative şi prin diversificarea ofertei educaţionale, prin activizarea conţinutului predării. Efortul de a construi un parteneriat activ între şcoală şi familie precum şi construirea unei strategii coerente pentru educaţia copilului în cadrul acestui parteneriat reprezintă un pas important pentru atingerea obiectivelor urmărite de familie şi şcoală. Strategia de întărire a comportamentelor pozitive, deopotrivă acasă cât ţi la şcoală are efecte pozitive pentru evoluţia copilului în plan şcolar şi social. Dar acest parteneriat trebuie bazat – conform unui principiu necesar oricărui tip de intervenţie pentru copiii cu ADHD[35] – pe o analiză atentă a nevoilor educaţionale specifice, a problemelor cu care se confruntă şi a elementelor cu care elevul a rezonat satisfăcător în situaţii anterioare.

A avea grijă de un copil cu ADHD nu este o sarcină uşoară, fiind un efort permanent marcat deseori de frustrări şi probleme care par la un moment dat copleşitoare. Un principiu care nu trebuie uitat de cadrele didactice şi părinţi este că aceşti copii pot învăţa foarte bine şi depinde deseori de capacitatea adultului de a identifica soluţiile potrivite pentru a converti simptomele supărătoare în avantaje notabile pentru succesul şcolar şi instruirea comportamentului prosocial. Sunt copii care au o condiţie specială, care necesită un sprijin constant din partea familiei şi cadrului didactic, o ghidare constantă şi subtilă către interesele şi pasiunile copilului, şi sublinierea punctelor interesante în domeniile sau activităţile în care el urmează a fi implicat. Duşmanii principali cu care ne confruntăm aici sunt deopotrivă plictiseala şi posibilele tendinţe de comportament autoritar sau disciplinarea violentă (violenţa limbajului, tonalitatea, violenţă simbolică şi formele extreme de violenţă fizică).

Este important a se oferi copilului structura clară şi rutina pentru activităţile zilnice. În funcţie de contextul specific, cluburile copiilor, activităţile extraşcolare şi concentrarea pe termen lung asupra pasiunilor manifestate de copil reprezintă o posibilă cheie de succes pentru viitoarea carieră marcată de energia deosebită şi pasiunea pentru domeniul identificat.

Educaţia imaginativă[36] este un mod de a preda şi de a învăţa bazat pe angajarea activă a imaginaţiei a celor care învaţă. Imaginaţia este abilitatea de a te gândi la ceva ce este posibil într-o manieră care nu este constrânsă de prezent şi nu este percepută ca venind de la sine. Este abilitatea minţii de a căuta, oferindu-ne posibilitatea de a trece dincolo de ceea ce am reuşit deja să facem. Fără imaginaţia umană, nici o cultură a lumii nu ar arăta aşa cum arată în prezent şi nici un membru al ei nu ar putea participa şi să contribuie la dezvoltarea ei. Educaţia imaginativă este o teorie nouă care a demonstrat în practică capacitatea de a oferi soluţii viabile şi pentru elevii care au dificultăţi deosebite în învăţare, aşa cum sunt cei cu ADHD.

Activitatea de înlăturare a eşecului şcolar este mai dificilă decât cea de prevenire presupunând, în principal, elaborarea unor strategii de tratare diferenţiată şi individualizată a

---

35 Kieran Egan, Ştefan Popenici, *Ghid pentru părinţi şi cadre didactice din învăţământul preuniversitar*, Editura Didactica Press, Bucureşti, 2007, pagina 42.
36 *ibidem*

elevilor aflaţi în situaţie de eşec şcolar. Punerea în aplicare a unor astfel de strategii necesită o bună cunoaştere a particularităţilor psihologice ale elevilor, pentru a putea fi identificate acele dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevului cu dificultăţi şcolare sau a unor compensări eficiente.

Consider că abordarea noţiunilor de succes şi eşec şcolar – definiţie, structură cauze, măsuri de prevenire şi înlăturare a fost realizată de pedagogie, psihologie, sociologie, medicină şi alte discipline ştiinţifice, dar fiind deosebit de complexe şi într-o dinamică fără precedent datorita schimbărilor economice, socio–culturale, politice, vor fi completate, adaptate sau chiar modificate în funcţie de aceşti factori.

O atenţie sporită ar trebui acordată rolului familiei în succesul sau insuccesul şcolar. Familia, prin tonalitatea şi atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală şi gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant[37].

Convinşi de importanţa cunoaşterii întregii problematici a succesului şi eşecului şcolar, toţi factorii educaţionali[38], dar mai ales cadrele didactice, trebuie să abordeze întreaga tematică, fără a se pune accent doar pe anumiţi factori, neglijându-i pe, deoarece nu se vor obţine rezultatele cele mai bune.

Cadrele didactice, prin activităţile de formare continuă şi autoperfecţionare[39], prin studiul literaturii de specialitate, trebuie să utilizeze cele mai eficiente metode şi mijloace ale ştiinţelor educaţiei pentru obţinerea celor mai bune rezultate. Cunoştinţele obţinute vor fi integrate atât în cadrul lecţiilor la disciplinele de specialitate cât şi în cadrul activităţilor de consiliere a elevilor şi părinţilor.

Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învăţare şi îl învaţă aptitudinile învăţării, precum şi aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alţii şi ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică individul în evaluarea eficacităţii procesului lor de învăţare şi în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Aceste avantaje ale metodelor centrate pe elev ajută la pregătirea individului atât pentru o tranziţie mai uşoară spre locul de muncă, cât şi spre învăţarea continuă.

Adaptarea procesului instructiv-educativ la particularităţile de vârstă şi individuale ale copiilor este conceptual cheie la care s-a ajuns pornind de la ideea lui Ian Amos Comenius conform căreia "din instrucţia pentru oameni nu trebuie exclus nimeni, decât neoamenii". Acelaşi autor afirma în secolul al XVII-lea, în opera *Didactica Magna* că „este imposibil de a găsi o minte atât de redusă, căreia educaţia să nu-i poată fi de ajutor”.

Pe aceeaşi linie a adaptării procesului de învăţământ astfel încât acesta să devină accesibil tuturor, se înscrie şi conceptul „educaţiei pentru toţi”. Aceasta înseamnă o şansă dată tuturor copiilor şi o preocupare că indiferent de particularităţile şi diferenţele individuale, toţi copiii să se poată bucura de educaţie şi instruire. Educaţia pentru toţi are în vedere nevoia de a deschide structurile de educaţie pentru a primi şi sprijini toţi copiii. Şcolile pentru toţi sunt percepute ca şcoli ale comunităţii, deschise, flexibile, democratice şi inovatoare. Acesta poate fi un mijloc de îmbunătăţire a educaţiei în general, prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii. Se recomandă renunţarea la împartirea copiilor pe categorii şi considerarea fiecărui copil ca o persoană care învaţă într-un anumit ritm şi stil, deci care poate avea nevoie de un sprijin diferit.

Ridicarea sistematică a nivelului calitativ al învăţământului, sporirea permanentă a eficienţei acestuia presupun iniţierea unui sistem de măsuri vizând atât mărirea continuă a

---

37 Creţu Elvira, *Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar*, Editura Aramis, Bucureşti, 1999, pagina 149.
38 Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003, pagina 502.
39 Creţu Elvira, *op.cit.,*pagina 69.

proporţiei elevilor cu randament şcolar superior, cât şi combaterea situaţiilor în care, din diferite motive, unii copii înregistrează, în anumite etape de şcolarizare, un eşec de integrare şcolară. Astfel problema prevenirii şi combaterii dificultăţilor de adaptare şcolara, sub toate aspectele sale, elucidarea cauzelor care determină dificultăţile respective reprezintă o tema prioritară, iar căutarea modalităţilor concrete de recuperare şi sprijinire este o sarcină a fiecărui cadru didactic.

Pentru a fi eficientă, acţiunea pedagogică de prevenire şi înlăturare a eşecului şcolar trebuie să înceapă la timp şi să se întemeieze pe încrederea în posibilităţile elevului valorificate la maximum; trebuie, de asemenea, să se obţină adeziunea sa, participarea sa activă şi interesată.

Aceasta înseamnă că, în funcţie de caracterul ştiinţific al analizei insuccesului şcolar şi de caracterul realist al măsurărilor stabilite, succesul prevenirii şi combaterii eşecului şcolar este asigurat.

Şcoala reprezintă pentru copil un cadru de viaţă şi de muncă în care formele de solicitare condiţionează exprimarea unor atitudini sau moduri de conduită dintre cele mai variate. Procesul de adaptare sau de integrare în condiţiile şcolii relevă posibilităţi sau dificultăţi. La fel reuşita sau nereuşita şcolară. Analiza relaţiei elev-şcoală, scoate în evidenţă o varietate imensă de situaţii prin care se exprimă poziţia elevului în funcţie de capacitatea sa de efort fizic sau intelectual, de posibilitatea de a se integra într-o activitate organizată, de a face faţă unui regim de muncă cu program zilnic, disciplină, obligaţii, relaţii sociale, punctualitate etc. Diversitatea obiectelor de studiu permite, de asemenea, distingerea celor mai variate aspecte ale caracteristicilor intelectuale, iar diferenţierea formelor de activitate sunt tot atâtea situaţii care pot indica moduri diferite de integrare, linii deosebite aptitudinale sau caracteriologice. Experienţa didactică permite oricărui învăţător să distingă conduita normală de conduita deficitară şi să aprecieze, comparând, niveluri deosebite de realizare.

Studiul individualităţii elevului reprezintă o sarcină a cadrelor didactice, care se realizează în şcoala prin toate mijloacele pe care procesul de învăţământ şi condiţiile obiective ale şcolii le permit.

CONCLUZII

În practica şcolară , insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări , de la dificultăţile “aparente” sau “accidentale” , până la repetenţie sau abandon , fiecare fiind trăită individual la nivelele specifice de intensitate , profunzime şi persistenţă şi având consecinţe multiple asupra traseului ulterior – şcolar , profesional , de viaţă personală , socială etc.

Cunoaşterea condiţiilor determinate ale nereuşitei şcolare orientează atât activităţile învăţătorilor , cât şi ale elevilor . Pentru eliminarea efectelor negative ale rămânerii în urmă la învăţătură , este necesară cunoaşterea cauzelor care au produs-o .

Varietatea formelor de manifestare şi complexitatea cauzelor insuccesului şcolar impun conceperea şi aplicarea strategiilor de profilaxie, identificare şi ameliorare ale acestui fenomen . Se detaşează astfel două direcţii complementare :

- *strategiile de tratare diferenţiată şi individualizată* a elevilor;
- *globalitatea şi concomitenţa demersurilor* de stimulare a succesului şcolar şi diminuare a eşecului; strategiile trebuie concepute unitar şi aplicate concomitent sau corelate temporal la nivelele :

- macrosistemului de învăţământ – identificarea elevilor cu nevoi speciale, asigurarea resurselor umane, informaţionale, materiale, organizarea învăţământului

preşcolar, perfecţionarea manualelor, formarea şi perfecţionarea cadrelor didactice;

- unităţilor şcolare – organizarea reţelei de consiliere psihopedagogică, colaborarea şcolii cu alţi factori educativi, sensibilizarea / conştientizarea cadrelor didactice asupra importanţei şi complexităţii demersului de stimulare a succesului şcolar şi, în revers, de limitare a insuccesului, identificarea şi aplicarea unor acţiuni concrete, adaptate realităţilor din fiecare şcoală ;
- claselor şcolare – adaptarea metodelor şi mijloacelor utilizate la specificul vârstei, clasei, disciplinei, evitarea surmenajului şi supraîncărcării, folosirea capacităţilor de acţiune creativă a elevilor, evitarea memorării excesive, formarea deprinderii de muncă intelectuală, crearea unor "situaţii speciale de succes", individualizarea sarcinilor de învăţare, proiectarea unor trasee curriculare recuperatorii , deprinderea elevilor cu practicarea unor tehnici de valorificare a timpului de studiu, crearea unei atmosfere stimulative.

Un diagnostic corect al eşecului şcolar nu poate fi stabilit decât printr-o colaborare strânsă între medicul şcolar, învăţător şi familie . Aceşti factori educaţionali efectuează, mai întâi, studierea cazurilor particulare de elevi rămaşi în urmă la învăţătură şi fazele în care se găsesc, apoi analizează cauzele . Aşadar, proiectarea, realizarea şi evaluarea procesului de instruire şi educaţie trebuie să aibă în vedere factorii succesului şcolar, dar şi pe cei care conduc spre insucces şcolar.

În ceea ce-i priveşte pe profesori, aceştia ar trebui, mai ales, să conştientizeze influenţa negativă pe care o poate avea asupra evoluţiei copilului o stare prelungită de stress, creată la şcoală, uneori paralelă celei existente în familie, sau chiar numai expuneri de scurtă durată la situaţii stresante, dar care, dacă depăşesc un anumit prag, îl pregătesc pe plan psihic pentru trăiri emoţionale excesive şi pentru suprareacţie, iar pe plan formativ îi afectează plăcerea de a munci şi randamentul muncii, inventivitatea şi creativitatea, capacitatea de a învinge dificultăţile şi optimismul.

Examinând situaţiile stresante pentru copil în familie, putem constata că ele se înscriu într-o arie neaşteptat de largă, luând forme dintre cele mai variate. Ele se întâlnesc deopotrivă în familia dezorganizată sau pe cale de a se destrăma şi în familia bine consolidată, dar care fac greşeli de educaţie din grijă excesivă sau din indiferenţă faţă de problemele copilului.

Pentru a ajuta elevii să se adapteze condiţiei de şcolaritate trebuie să contribuim cu o acţiune pedagogică de calitate şi să stăpânim „arta" modelării personalităţii. În felul acesta putem interveni prompt în depistarea cauzelor insucceselor şcolare, chiar anterior primei zile de şcoală. Un diagnostic corect al eşecului şcolar necesită o strânsă şi fructuoasă colaborare între medic-profesor - învăţător - copil - părinţi.

Dintre măsurile de prevenire a rămânerii în urmă la învăţătură desfăşurate înainte de intrarea în gimnaziu amintim:

1. *Asigurarea efectuării unui riguros examen medical* în timpul ultimei luni de activitate in invatamanul primar.

Copiii trebuie studiaţi atât fizic, cât şi psihic şi de o comisie din care ar fi bine să facă parte un medic, un psiholog şi un cadru didactic din care să descopere „deficienţele" care ulterior s-ar răsfrânge negativ asupra activităţilor şcolare:

- Boli grave suferite în trecut sau în prezent;
- Probleme vizuale, auditive, motrice;

- Cote maxime şi minime ale taliei sau înălţimii;
- Inteligenţa şcolară la limită;
- Tulburări instrumentale (dificultăţi de scriere, citire sau calcul).

Copiii consideraţi apţi pot primi un certificat medical care să ateste acest fapt, iar ceilalţi, în funcţie de deficienţe să fie îndrumaţi spre laboratoare psihologice, şcoli speciale sau să fie integraţi în colective normale, luându-se măsuri necesare.

2. Asigurarea unei bune colaborări cu invatatorul **şi transferarea** informaţiilor despre copii către profesor.

Foarte important este ca toţi copiii să fie evaluati, iar rezultatele evaluarilor sa fie transmise si profesorilor, astfel vor cunoaste nivelul clasei si vor putea elabora planuri de ameliorare a evntualelor lacune in invatare.

3. Promovarea unei continuităţi fireşti între activitatea din clasele primare şi cea din gimnaziu.

Profesoriii trebuie să cunoască programele pentru invatamantul primar, pentru a nu-i suprasolicita; iar invatatorii să cunoască programele pentru clasa a-V-a, pentru a folosi termeni sau noţiuni asemănătoare.

4. Stabilirea unui număr eficient pentru elevi într-o clasă. Cercetări temeinice au dovedit că în clasele cu efective numeroase de elevi (peste 25) este afectată eficacitatea învăţământului şi dezvoltarea personalităţii copiilor.[40]

Dimpotrivă, în cazul unui număr redus de elevi (simultan cu trei sau patru clase) timpul efectiv acordat direct este substanţial micşorat, eficienţa fiind redusă şi în acest caz.

5. Asigurarea unui program de lucru cu elevii care să cuprindă orele când inteligenţa se manifestă cel mai bine (8 - 10); lipsa spaţiului necesar, micşorarea duratei unei ore sunt doar câteva cauze care nerezolvate la timp pot provoca disfuncţionalităţi.

Profilaxia fiind mai facilă decât terapia, se recomandă prevenirea insucceselor şcolare, atât în afara şcolii prin măsurile amintite mai sus, cât şi în mediul şcolar prin găsirea unor moduri variate de lucru cu copiii, nerigide şi active, adaptate condiţiilor de viaţă actuale, particularităţilor de vârstă şi individuale, prin mai atentă cunoaştere a acestora, prin mijloace psihologice moderne (ar fi utilă chiar organizarea unor cabinete psihologice şi pentru cadre didactice, măcar în cadrul centrelor şcolare).

De asemenea, pe parcursul primilor patru ani ai şcolarităţii, cadrul didactic poate acţiona pentru prevenirea eşecurilor şcolare prin măsuri ca:

1. Folosirea adecvată a manualelor şcolare, alternative prin selectarea exerciţiilor adecvate şi accesibile şi însoţirea acestor materiale auxiliare (caiete speciale, culegeri) în vederea diversificării materialului prelucrat.

2. Confecţionarea şi folosirea unui material didactic atrăgător, modern şi adaptat particularităţilor de vârstă ale copiilor, combinat însă cu rezolvări de exerciţii şi probleme redactate cu text.

3. Respectarea planificării (evitarea aglomerării predării unor lecţii noi, programarea unui număr mai mare de ore la lecţii considerate dificile şi adaptarea numărului de ore în funcţie de înţelegerea elevilor „migrarea" orelor de la un capitol la altul

---

40 T. Căliman - învăţământ, inteligenţă, problematizare, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975, pag 121

pentru facilitarea predării).

4. ***Diferenţierea temelor pentru acasă*** (fie se poate da temă comună şi temă suplimentară pentru elevii cu rezultate bune, fie se poate da temă diferenţiată calitativ şi cantitativ, potrivită şi pentru elevii cu rezultate mai slabe) şi estimarea corectă a timpului de rezolvare, a timpului pentru a nu fi obositoare sau prea facile.

5. ***Formarea unei atitudini uniforme pentru toţi elevii***, în special pentru cei cu probleme sociale sau proveniţi din repetenţie, pentru restabilirea încrederii în ei înşişi.

6. ***Integrarea copiilor cu dificultăţi de învăţare (parţiale sau totale) în clase normale;*** desfăşurarea activităţilor diferenţiat acolo unde este posibil. La unele şcoli se experimentează programe educaţionale prin care chiar şi elevii cu handicap fizic sau locomotor sever sunt integraţi în clase obişnuite de elevi. De asemenea se încercă acelaşi lucru cu copiii instituţionalizaţi (case de copii, centre de reeducare, case sociale). Aceste măsuri nu sunt posibile în toate şcolile sau clasele şi presupun condiţii speciale de realizare.

Aceste măsuri, pot contribui, printre altele la evitarea unor insuccese de masă şi la crearea unei atmosfere normale în activitatea copiilor de vârstă şcolară mică.

Atitudinea fata de cunoastere si nivelul aspiratiilor elevului sunt importante; sensul pe care copilul il acorda reusitei scolare. Cercetarile statistice efectuate au aratat ca intre mediul socio-cultural al elevilor si performantele scolare ale acestora exista stranse legaturi. Esecul scolar isi poate avea originea si in interiorul scolii datorita faptului ca profesorii tind sa raporteze fiecare elev la imaginea elevului ideal, evidentiindu-i pe aceia care se apropie cel mai mult de aceasta imagine si defavorizandu-i pe cei ce se indeparteaza de acesta, prin atitudinea de la catedra.

În faţa esecului / insuccesului scolar, este bine ca părinţii sa comunice cu copilul si sa-i împărtăşească din propria lor experienţă, dar sa-l lase si pe acesta sa vorbeasca despre experienta traita, cum si ce simte. Daca parintii il vor demoraliza pe copil spunandu-i ca dn cauza unui esec scolar si-a ratat viata si nu este bun de nimic acesta se va izola si va intra intr-o stare de depresie. In astfel de momente foarte importanti sunt prietenii care ii pot fi alaturi asa ca, parintele nu trebuie sa-l priveze pe copil de acestia pe motiv ca trebuie sa stea sa invete ca sa repare greseala.

Actiunea de prevenire si combatere a ramanerii in urma la invatatura este una dintre cele mai complexe si mai dificile actiuni pedagogice. O adevarata prevenire a ramanerii in urma la invatatura nu este posibila decat in conditiile unei puternice si sustinute mobilizari si conlucrari a tuturor factorilor implicati in procesul educativ: cadre didactice, elevi, parinti, societate. „Prevenirea''presupune o actiune sistematica indreptata spre sporirea eficientei muncii de instruire si educare a elevilor, identificandu-se , in acest sens, cu actiunea de ridicare a nivelului calitativ al intregului proces de invatamant.

Reusita actiunii de prevenire a ramanerii in urma la invatatura duce nu numai la imbunatatirea situatiei scolare a unor elevi, ci si la ridicarea nivelului general al instructiei si educatiei corespunzatoare cerintelor puse in fata scolii de aceasta perioada de tranzitie. Scolii, ca principal izvor de cultura si factor de civilizatie, ii revine o mare raspundere in aceasta privinta.

Pentru a infaptui in cele mai bune conditii prevenirea si combaterea ramanerii in urma la invatatura se impune o precizare de principiu si anume: ***prevenirea ramanerii in urma la invatatura este cu mult mai eficienta decat inlaturarea ei***. Este mult mai usor sa preintampini aparitia acestui fenomen decat sa iei masuri dupa ce s-a produs si s-a manifestat ca atare. In acest domeniu isi gaseste deplina aplicare cunoscutul principiu pedagogic potrivit caruia: „ este mai usor sa educi decat sa reeduci'. Conditia realizarii acestei probleme in domeniul care ne intereseaza este sesizarea la timp a greutatilor intampinate de elevi, iar invatatorul trebuie sa

simta mereu, sa intuiasca ceea ce se intampla cu elevul in fiecare moment, sa prevada si sa acorde sprijinul pentru depasirea dificultatilor la timpul potrivit.Cu cat actioneaza mai prompt, cu atat rezultatele vor veni mai repede si mai bune.

Munca de reeducare, respectiv de combatere si de inlaturare a ramanerii in urma la invatatura, dupa ce s-a produs este mult mai greu, dar are implicatii educative dintre cele mai diferite. In cele din urma chiar este incununata de un succes desavarsit. Ea a pricinuit si pricinuieste amaraciuni necontenite atat elevilor, cat si parintilor, cadrelor didactice. Aceasta nu inseamna ca o astfel de munca nu trebuie sa se desfasoare cu toata energia si convingerea atunci cand devine necesara.

Ajutorarea elevilor ramasi in urma la invatatura devine intr-o asemenea imprejurare sarcina curenta importanta a cadrelor didactice, respectiv a invatatorului dar si a parintilor.

Nu orice fel de ajutor la invatatura se dovedeste a fi eficient. Pentru a fi astfel, ajutorul la invatatura trebuie sa fie mai intai conceput si apoi acordat intr-un anumit mod.

Sensul corect al ajutorului la invatatura implica unele aspecte:

1) Formele principale si cele mai eficiente de ajutor sunt cele acordate in timpul lectiilor. In afara lectiilor, ajutorul trebuie sa fie dat vremelnic si diferentiat, punandu-se accent pe efortul propriu al elevilor si urmarind ca ei sa se poata dispensa cat mai curand de acest ajutor.

2) Ajutorul trebuie acordat in asa fel incat sa asigure maxima participare a individualitatii elevului la procesul de insusire a cunostintelor, sa puna in valoare toate resursele sale, sa-l mobilizeze la nivelul posibilitatilor de care dispune, sa-i educe simtul de raspundere personala. Ajutorul dat la invatatura nu trebuie sa se substituie muncii elevului, sa elimine efortul propriu al acestuia, ci sa-l intensifice si sa-l faca eficient.

3) Efectul ajutorului la invatatura sa fie activizarea si dezvoltarea intelectuala a elevului si nu numai insusirea unui anumit volum de cunostinte, asigurandu-se astfel ridicarea neintrerupta a nivelului calitativ al invatarii si aptitudinilor acestuia.

Un asemenea mod de a sprijini activitatea scolara se dovedeste eficient numai atunci cand invatatorul diferentiaza, nuanteaza gradul de dificultate al sarcinilor pe care elevii trebuie sa le rezolve, asigurand participarea lor intensa la activitate si mobilizarea optima a capacitatilor in functie de nivelul si de aptitudinile fiecaruia.

Forma principala de „ajutor" pe care parintii o pot acorda copiilor la invatatura exista in crearea unui mediu familial favorabil, conditii corespunzatoare de studiu, interes pentru activitatea scolara a copilului, viata culturala in familie, incurajarea si stimularea simtului de responsabilitate, sustinerea si intarirea, satisfactia in munca a copilului. Climatul emotional pozitiv din familie, interesul ambilor parinti fata de preocuparile scolare ale copiilor, participarea lor sincera si plina de incredere atat la greutatile , necazurile cat si la bucuriile intampinate de copiii lor in activitatea scolara sunt cele mai insemnate mijloace de inraurire educativa a parintilor in acest domeniu. Ele contribuie decisiv la trezirea,mentinerea si dezvoltarea atitudinii pozitive, a bunei dispozitii in munca si a interesului copiilor fata de invatatura, influentand favorabil asupra capacitatii de mobilizare a acestora in depasirea obstacolelor.

O alta forma de ajutorare a copiilor la invatatura de catre parinti o constituie controlul sistematic, continuu asupra activitatii lor scolare si asupra rezultatelor acesteia. Controlul neintrerupt al parintilor contribuie la progresul copiilor la invatatura, la consolidarea deprinderilor de munca ale acestora, la intarirea simtului datoriei si responsabilitatii, prevenind totodata munca in „ asalt''- cu toate urmarile ei. Ajutorul la invatatura acordat de parinti inseamna exigenta si incredere fata de copil. Parintii trebuie sa pretinda de la copil un progres

scolar continuu, pe masura posibilitatilor sale, dezvoltandu-i astfel nazuinta de autoperfectionare, atitudinea autocritica in munca, modestia, spiritul creator.

Pentru a fi eficienta, influenta pedagogica trebuie sa fie diferentiata, individualizata. Cu cat se respecta mai mult aceasta cerinta, cu cat munca instructiv-educativa se adapteaza mai bine eforturilor individuale ale elevilor, cu atat se pot dirija si valorifica mai bine aceste particularitati cerintelor procesului de invatamant potrivit.

Înfăptuirea practică a celor sugerate implică un oarecare efort atât din partea profesorilor, cât şi a părinţilor. Este o datorie socială pe care o au aceste două categorii de educatori, fiecare în parametrii speciali de viaţă, trebuind să creeze condiţia optimă de formare a OMULUI chemat să păşească în noul mileniu, pentru a lua parte, competent şi încrezător în forţele sale, la desfăşurarea vieţii social-productive de zi cu zi.

BIBLIOGRAFIE

1. Bunescu Vasile, *Învăţarea deplină. Teorie şi practică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995
2. Călin Marin, *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară, Analiză multidiferenţială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995
3. Călin Marin, *Teoria educaţiei*, Editura ALL, Bucureşti, 1996
4. Cosmovici Andrei, Iacob Luminiţa, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999
5. Creţu Carmen, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi, 1997
6. Creţu Elvira, *Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar*, Editura Aramis, Bucureşti, 1999
7. Cucoş Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 2006
8. Golu Pantelimon, *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985
9. Golu Pantelimon, Zlate Mielu, Verza Emil, *Psihologia copilului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
10. Holban Ioan, Giurgiuman, Ana, *Puncte de sprijin în cunoaşterea individualităţii elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1972
11. Jinga Ioan, Vlăsceanu Lazăr, *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, Editura Academiei, Bucureşti, 1989
12. Jigău Mihaela, *Factorii reuşitei şcolare*, Editura Grafoart, Bucureşti, 1998
13. Kieran Egan, Ştefan Popenici, *Ghid pentru părinţi şi cadre didactice din învăţământul preuniversitar*, Editura Didactica Press, Bucureşti, 2007
14. Kulksar Tiberiu, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
15. Kulksàr Tiberiu, *Repere psihogenetice în cunoaşterea inteligenţei*, în *Studii de psihologie şcolară* (coord. B. Zörgö), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979
16. Neacşu Ioan, *Motivaţie şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
17. Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti, 2003
18. Planchard Emile *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976

19. Radu Ion T., *Evaluare în procesul didactic,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2000
20. Radulian, Virgil, *Contra insucceselor şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967
21. Radulian Virgil, Forme, cauze şi efecte ale insuccesului şcolar. Complexitatea rezolvării problemelor puse în prevenirea şi diminuarea lor, Caiet de pedagogie modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
22. Stoica Adrian, *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică,* Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2003
23. Ştefan Popenici, Ciprian Fartuşnic, Nadia Târnoveanu, *Managementul clasei pentru elevii cu ADHD – Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar*, Editura Didactica Publishing House, Bucureşti, 2008
24. Ungureanu Dorel, *Copiii cu dificultăţi de învăţare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998
25. Vrăşmaş Ecaterina Adina, *Introducere în educaţia cerinţelor speciale,* Editura Credis, Bucureşti, 2004
26. *** Revista română de Psihiatrie a Copilului şi Adolescentului, vol.3, Nr. 3-4, septembrie – decembrie 2009
27. *** *Curriculum Naţional – Programe şcolare pentru învăţământul primar*. Bucureşti, 1998
28. *** Colecţia revista *Învăţământul primar*, Editura Miniped, Bucureşti, 2005 - 2006

http://www.asociatia-profesorilor.ro/Elevi-cu-tulburari-de-invatare.html
http://psiforce.info/caracteristicile-copiilor-cu-dificultati-de-invatare/
http://www.logopedics.info/adhd.php
http://articole.famouswhy.ro/prevenirea_abandonului_scolar/
http://www.asociatia-profesorilor.ro/Strategii-de-prevenire-si-inlaturare-a-esecului-scolar-in-invatamantul-gimnazial-studiu.html

CAPITOLUL IV

IDENTIFICAREA CONFIGURAŢIILOR, TIPOLOGIILOR RESURSELOR ŞI INSTRUMENTELOR DIDACTICE EFICIENTE ÎN SOLUŢIONAREA RĂMÂNERILOR ÎN URMĂ LA ÎNVĂŢĂTURĂ ÎN PERIOADA TRANZIŢIEI DE LA CICLUL PRIMAR LA CICLUL GIMNAZIAL

Asociaţia SHOTRON

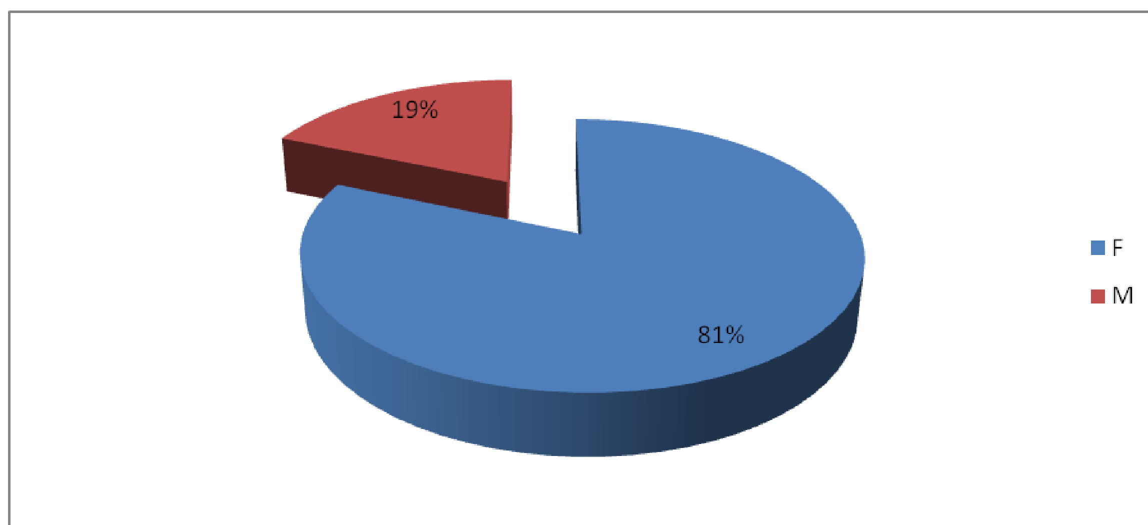
Cercetarea de mai jos a încercat să surprindă gradul de utilizare a softurilor educaţionale în procesul de predare-învăţare-evaluare la nivelul claselor a IV-a şi a V-a, precum şi identificarea softurilor în discuţie şi a caracteristicilor acestora.

1. CERCETARE PROFESORI

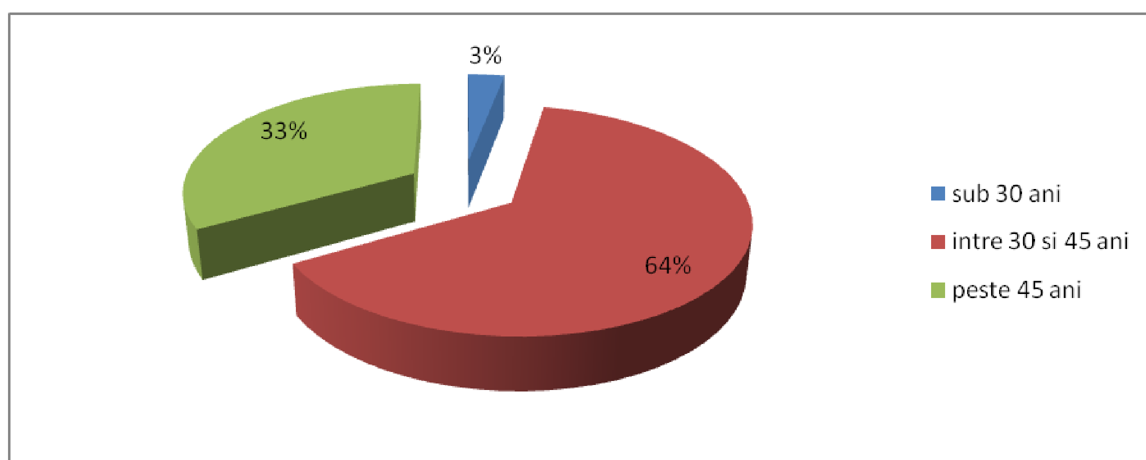
Colectarea informaţiei s-a făcut prin intermediul unui chestionar aplicat pe internet, la care au răspuns 70 de cadre didactice de pe tot teritoriul ţării, din învăţământul gimnazial, de specializările: biologie, geografie, istorie, limba română, matematică.

Chestionarul a vizat determinarea softurilor educaţionale utilizate de cadrele didactice în procesul de predare – învăţare – evaluare, argumentarea utilizării lor şi frecvenţa utilizării. Totodată, profesorii au fost rugaţi să explice cum anume le sunt de folos softurile respective în activitatea la clasă.

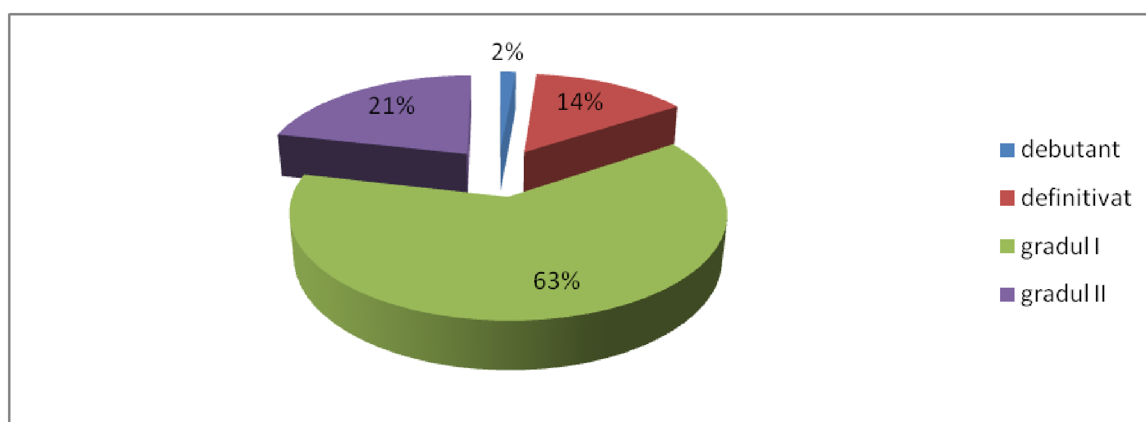
Distribuţia pe sexe a respondenţilor este următoarea:



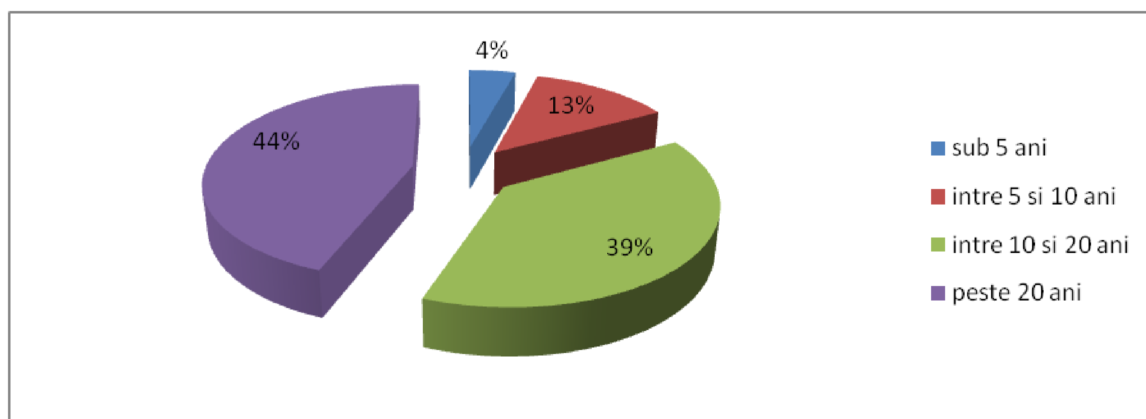
Distribuţia după vârstă este:



Distribuţia după nivelul atins în cariera didactică este:



Distribuţia după vechimea în învăţământ este:



Profesorii de biologie afirmă că utilizează Ael, intrucât se află în dotarea şcolii şi au acces gratuit la ele. Frecvenţa utilizării depinde de numărul de lecţii avute la dispoziţie, însă profesorii susţin că le utilizează cât de des posibil (săptămânal, lunar, sau ori de câte ori există informaţii de predat ce pot fi exemplificate cu ajutorul lor). Avantajele menţionate sunt interactivitatea, uşoara captare a atenţiei elevilor prin imagini şi simulări, posibilitatea de vizualizare, înţelegere şi fixare a noţiunilor, posibilitatea de testare.

Profesorii de geografie afirmă în proporţie de 24% că utilizează Ael, însă un procent similar recunosc că nu utilizează softuri în procesul de învăţare. La aceştia putem să adăugăm şi diferenţa din ale căror răspunsuri se desprinde faptul că nu înţeleg termenul de *soft*, întrucât au afirmat că utilizează filme Discovery, dicţionare, cărţi sonore, planşe, prezentări Power Point. Motivul utilizării Ael este disponibilitatea acestor material în şcoală şi informaţiile relevante conţinute, dar şi dotarea tehnică a şcolii. Lipsa acestei dotări este reclamată de cei care nu utilizează nimic pentru orele de geografie, dar recunosc că le-ar fi de mare ajutor deţinerea unor lecţii digitale, întrucât elevii învaţă mult mai uşor prin intermediul animaţiei, muzicii, jocurilor şi computerului în general. Frecvenţa utilizării este mai rară decât în cazul biologiei şi variind între lunar şi de 2-3 ori pe semestru. Avantajele menţionate sunt identice precum în cazul biologiei.

Profesorii de istorie apelează la lecţiile Ael întrucât nu ştiu să existe altele. Pe lângă acestea, informaţie necesară procesului de învăţare este extrasă de aceştia de pe site-uri precum Wikipedia, World Atlas, Discovery. Sunt apreciate în special imaginile care ajută elevul să se transpună în epoca studiată, iar frecvenţa utilizării este lunară.

În cazul **limbii române**, un sfert dintre respondenţi utilizează Ael pentru că sunt la îndemână în dotarea şcolii, iar 50% nu utilizează nimic, întrucât în opinia lor nu există pe piaţă asemenea soft-uri. Restul îşi pregătesc prezentări Power Point pentru orele pe care le susţin sau recurg la ecranizări după opere literare. Cu toţii sunt de acord că prezentarea digitalizată a informaţiei sensibilizează elevii, îi face mai atenţi şi le deschide apetitul şi pentru alte opere literare.

O treime din **profesorii de matematică** chestionaţi apelează la Ael cu o frecvenţă variabilă între săptămânal şi lunar, dar o altă treime nu folosesc niciun soft educaţional pentru orele lor. Cu ajutorul softurilor, profesorii captează mai uşor atenţia elevilor şi îi scot din monotonia predării clasice, explică mai pe înţelesul acestora, le permit fixarea cunoştinţelor în ritm propriu şi îi testează fără a le sta în spate.

Concluzii chestionar profesori

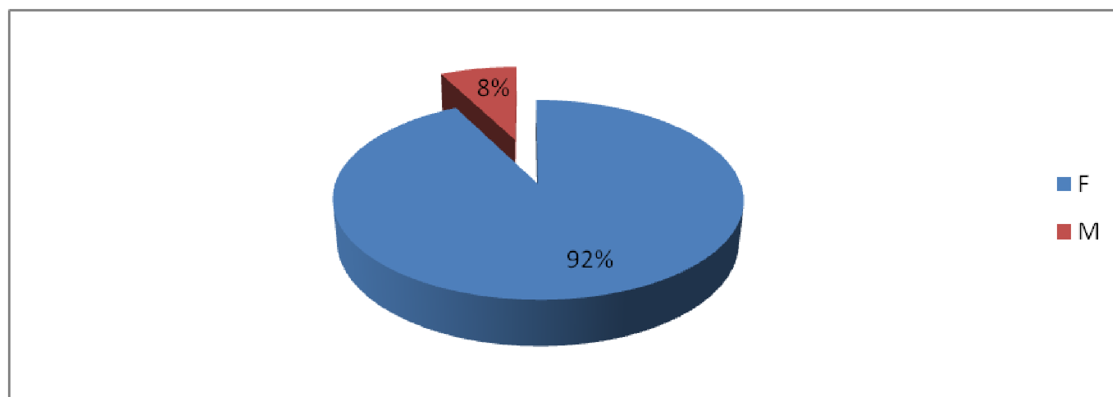
Din datele statistice prezentate mai sus constatăm că cei mai mulţi respondenţi au peste 20 de ani vechime, aşadar o vârstă de aproximativ 40 de ani. Făcând o corelaţie între vârstă şi vechime pe de o parte şi lipsa noţiunii de soft pe de altă parte, putem ajunge la concluzia că acest grup este oarecum *analfabet* din punct de vedere digital. În consecinţă, lipsa pe piaţă a unor softuri dedicate pentru disciplinele în discuţie nu este singurul motiv pentru care învăţarea digitală cunoaşte un nivel scăzut în şcolile româneşti, ci i se adaugă şi lipsa pregătirii TIC şi de integrare a acestor instrumente în procesul de predare-învăţare-evaluare.

2. CERCETARE ÎNVĂŢĂTORI

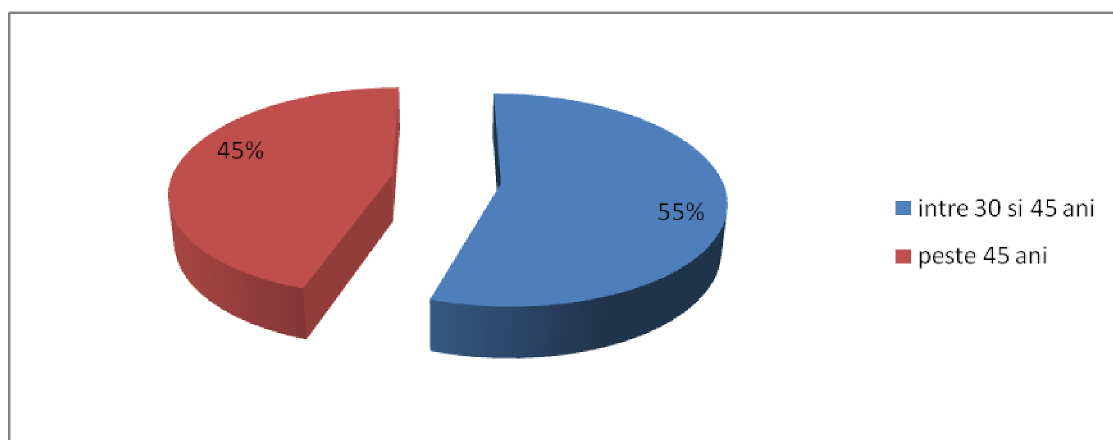
Colectarea informaţiei s-a făcut prin intermediul unui chestionar aplicat pe internet, la care au răspuns 40 de cadre didactice de pe tot teritoriul ţării, din învăţământul primar.

Chestionarul a vizat determinarea softurilor educaţionale utilizate de cadrele didactice în procesul de predare – învăţare – evaluare, argumentarea utilizării lor şi frecvenţa utilizării. Totodată, învăţătorii au fost rugaţi să explice cum anume le sunt de folos softurile respective în activitatea la clasă.

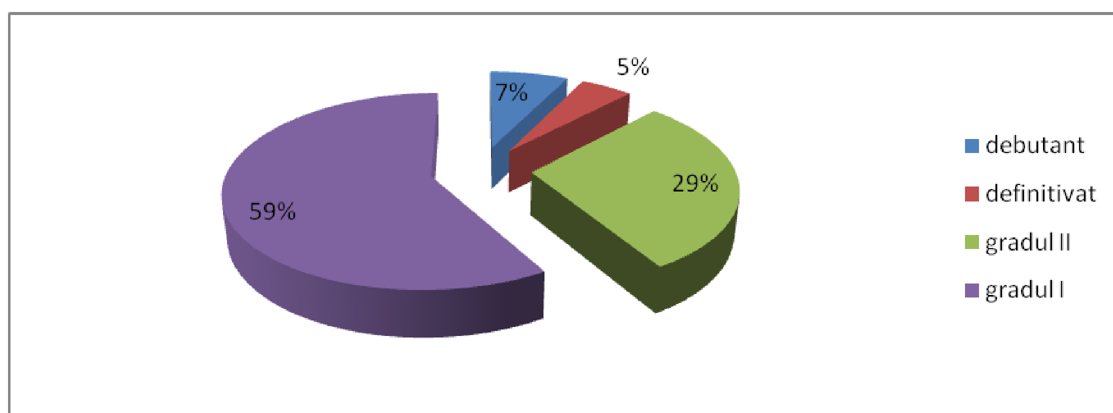
Distribuţia pe sexe a respondenţilor este următoarea:



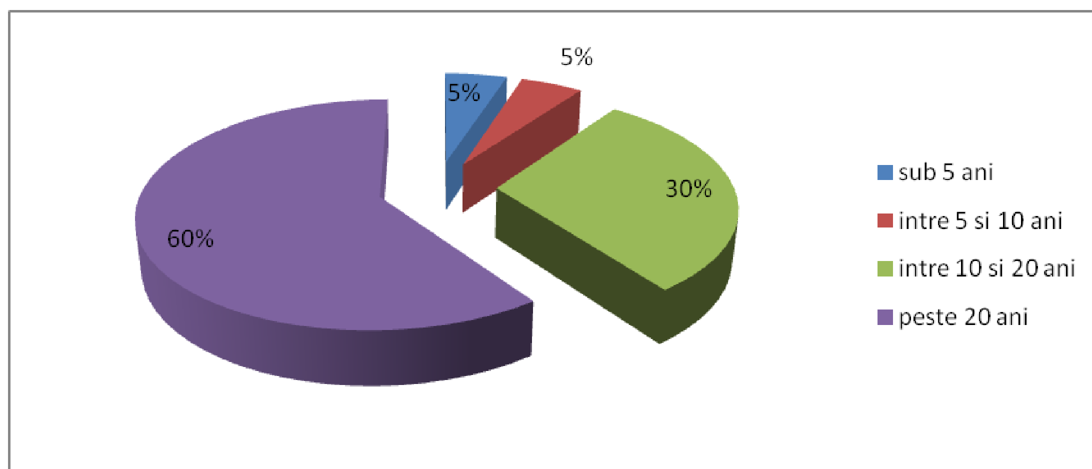
Distribuţia după vârstă este:



Distribuţia după nivelul atins în cariera didactică este:



Distribuţia după vechimea în învăţământ este:



Învăţătorii apelează la softurile Editurii Edu în proporţie de 30% (pentru disciplinele matematică, ştiinţele naturii, limba română, istorie), pe când numai 15% folosesc produsele Intuitext (matematică şi geografie). 12% confundă softul cu site-urile educaţionale (precum www.didactic.ro) unde găsesc materiale interesante în format print (gen prezentări Power Point), iar 40% nu utilizează niciun instrument digital în activitatea cu elevii, afirmând că şcoala nu le pune la dispoziţie aceste facilităţi. Un procent foarte mic sunt utilizatori de produse Edu Creativ.

Învăţătorii au achiziţionat aceste softuri deoarece le-au fost prezentate de distribuitori veniţi în şcoală şi nu neapărat pentru că aveau cunoştinţă despre beneficiile acestora. Cu toate acestea, ei susţin utilitatea lor pentru învăţare, prin aceea că elevii sunt atraşi de metodele moderne de învăţare, devin captivaţi şi atenţi.

Frecvenţa utilizării softurilor educaţionale depinde de dotarea şcolii, în special cu videoproiectoare, în condiţiile în care nu există posibilitatea instalării fiecărui elev în faţa unui computer. Învăţătorii şi-ar dori să utilizeze softuri la fiecare oră de curs, însă acum se limitează la utilizare săptămânală.

Concluzii chestionar profesori

Învăţătorii sunt mai deschişi utilizării de softuri educaţionale în activitatea didactică, chiar dacă din punct de vedere al datelor statistice prezentate mai sus se încadrează ca vechime şi vârstă în categorii similare profesorilor. Această deschidere ar putea fi datorată modului diferit de înţelegere a învăţării, care la nivel primar se manifestă prin intermediul jocului, dar şi posibilităţii de a dispune de timpul elevilor pe parcursul întregului orar.

3. ANALIZĂ SOFTURI EDUCAŢIONALE

Software Educațional AEL (clasa a IV-a şi a V-a) – Siveco
Operaţiunea Mate – Alex şi problemele piratului Clinci – EduCreativ (clasa a IV-a)
Matematică - Editura Edu (clasele III – IV)
Misiunea Ploaia – Intuitext (clasa a IV-a)
Geografie – Intuitext (clasa a IV-a)
Literatura română – Editura Edu (clasele III – IV)
Limba română – Editura Edu (clasele III – IV)
Istorie – Editura Edu
Ştiinţe ale naturii – Editura Edu (clasele III – IV)

Criterii de analiză:

- ☑ Conținut (care trebuie să fie valid din punct de vedere științific și să acopere întreaga materie studiată, adecvat nivelului de vârstă și diferitelor stiluri de învățare)
- ☑ Design instrucțional (interactivitate, feedback, animație, modurile de prezentare a informației, rejucabilitate)
- ☑ Aspecte tehnice (navigare, sunet, grafică, uzabilitate)

Majoritatea produselor menționate mai sus sunt valide din punct de vedere științific și adecvate nivelului de vârstă, întrucât au personaje și elemente de povestire potrivite și interesante.

Excepție de la prezentarea unei povești fac lecțiile Ael care sunt oarecum austere și terne, cu adresabilitate unei medii de vârstă, nu unui nivel anume de învățare. Astfel constatăm că nu există diferențe între clasa I și a IV-a, în ceea ce privește tipurile de activități, sarcini și interacțiuni. Același lucru îl constatăm și în cazul lecțiilor de clasa a V-a, ce prezintă elemente studiate pe parcursul întregului ciclu gimnazial.

<u>Elemente de geometrie – Sinteză și aplicații pentru clasa a V-a - Software Educațional Ael – Siveco</u>

Lecțiile sunt statice, fără elemente impresionante de animație, cu răspuns direct (corect/incorect), fără feedback, dar cu o oarecare posibilitate de rejucabilitate, fapt ce presupune rearanjarea elementelor sau oferirea unor date diferite ale problemei de rezolvat (o încercare timidă de randomizare).

Element interesant: posibilitatea de a mişca desenele cu ajutorul mouse-ului, pentru o mai bună vizualizare a lor, în special din mai multe unghiuri. Totodată, aplicația oferă acces la un calculator electronic, pentru a uşura calculele.

Se oferă ghidare/paşi pentru rezolvarea problemelor prin intermediul unor întrebări ajutătoare, dar care nu sunt de foarte mare ajutor în condițiile în care elevul nu ştie să răspundă la ele şi nici nu are la dispoziție cunoştințe teoretice la care să apeleze.

Soluția este foarte vizibilă și ușor accesabilă, fapt ce poate descuraja orice tentativă de a rezolva problema propusă.

Revenind la lecțiile Ael pentru ciclul primar, acestea conțin puține explicații teoretice și mai degrabă parte de exersare și verificare. Austeritatea pomenită anterior se păstrează și în privința sunetului care lipsește, cu excepția clasei I, unde poate fi folosit opțional.

Navigarea este confuză: butoane inutile în anumite ecrane, butoane diferite pentru aceeași acțiune, butoane active dar care nu fac nimic, butoane unice pentru două acțiuni diferite (precum verifică și repetă).

Scrierea numerelor cu cifre romane

Cifre romane

AeL eCONTENT

Built to teach intelligently

Exercițiul 2

IX = - =

1 5 9 10 14 19 40 44 50 90 100 450 500

Luați numerele de mai sus și completați cu acestea casetele libere corespunzătoare, apoi apăsați pe butonul **Verifică**.

Dacă într-un număr scris cu cifre romane, cifra din dreapta e mai mare decât cifra din stânga, scădem din numărul reprezentat de cifra din dreapta pe cel reprezentat de cifra din stânga.

1/1

Matematică | cl. a IV-a

Meniul este de tip outline cu navigare între momente doar din meniul principal. Menționăm că meniul principal are o structură ce pornește de la captarea atenției, trece prin elementele constitutive ale lecției și se finalizează cu un test de evaluare și un joc.

Exercițiile de matematică nu sunt foarte intuitive, nu conțin animații, ci au o prezentare serioasă. Jocurile sunt simple, gen Memory Cards, singurul element de animație fiind intoarcerea cărților pentru vizualizarea lor.

Scrierea numerelor cu cifre romane

Aplicații

AeL eCONTENT

Built to teach intelligently

Găsiți perechile

1501

MDI

Apăsați pe câte două cartonașe pentru a descoperi perechile. O pereche este formată dintr-un număr natural și un număr corespunzător scris cu cifre romane.

Găsiți perechile!

1/1

Matematică | cl. a IV-a

<u>Misiunea Ploaia – Intuitext (clasa a IV-a)</u>

Este in conformitate cu programa scolara, vizează învăţarea de cunoştinţe noi, fixarea şi aplicarea în situaţii diverse a cunoştinţelor acumulate, dar şi evaluarea acestora, într-o manieră complementară celei din clasă, conţine predări animate, jocuri matematice, teste de evaluare, teste de fixare a cunoştinţelor matematice, sinteze şi statistici.

La începutul fiecărei lecții se comunică obiectivele acesteia și se verifică printr-un test predictiv dacă userul are cunoștințele de bază necesare acumulării de noi informații.

Cunoștințele noi sunt transmise respectând principiul trecerii de la concret la abstract, specific nivelului de vârstă din ciclul primar. Noțiunile de matematică sunt prezentate vizual și interactive, adaptate stilurilor de învățare diferite.

unitate fracţionară

2 unităţi fracţionare

3 unităţi fracţionare

Prin urmare, una sau mai multe **unităţi fracţionare** luate împreună reprezintă o **fracţie**.

Întregul poate fi împărţit în două *doimi*, iar apoi în patru *pătrimi*.

Dacă din întreg s-au selectat doar 3 sferturi, acestea pot fi scrise şi sub formă de fracţie.

$\frac{3}{4}$ — numărător, linie de fracţie, numitor

Linia de fracţie indică operaţia de *împărţire*.

Numitorul arată în câte părţi egale s-a împărţit întregul. El denumeşte părţile egale.

Numărătorul indică numărul de părţi egale considerate.

Cunoștințele sunt exemplificate cu situații din viața de zi cu zi, pentru a-l face pe elev să înțeleagă necesitatea și importanța lor.

Iată câteva situații în care este util să cunoști noțiunea de fracție.

La prognoza meteo pentru luna august se anunță că în următoarele 31 de zile starea vremii va fi:
- primele 15 zile cu cer senin și temperaturi moderate,
- următoarele 5 zile cu caniculă,
- ultimele 11 zile cu cer mai mult noros.

Ascultând prognoza remarci că $\frac{15}{31}$ din lună este cer senin, iar temperaturile sunt moderate, $\frac{5}{31}$ din lună soarele arde cu putere și este caniculă, iar restul de $\frac{11}{31}$ din lună cerul va fi mai mult noros.

AUGUST

L		7	14	21	28
M	1	8	15	22	29
M	2	9	16	23	30
J	3	10	17	24	31
V	4	11	18	25	
S	5	12	19	26	
D	6	13	20	27	

$\frac{15}{31}$ $\frac{5}{31}$ $\frac{11}{31}$

3/3

ÎNAINTE

Astfel este susținută aplicarea cunoștințelor în situații concrete, sprijinind învățarea intuitivă, relaxantă și placută a matematicii, prin intermediul jocului.

$\frac{1}{2}$ $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{6}$ $\frac{4}{8}$

Ajută-i pe cei patru Metricşi să vopsească zidul pentru a putea ieşi din labirint. Alege din paleta de culori vopseaua potrivită, apoi vopseşte câte cărămizi indică fracţia din dreptul fiecărei insecte, începând din stânga zidului. Când ai terminat, apasă butonul **Verifică**.

Verifică

Revezi povestea

Testele de evaluare sunt grupate pe niveluri de dificultate (uşor, mediu, dificil) şi conţin itemi cu grad progresiv de dificultate. Feedback-ul la teste este imediat, copilul putând să verifice unde a greşit şi ce trebuie să mai înveţe.

2. Colorează pe Figura 2, fracţia egală cu cea colorată în Figura 1.

Figura 1 Figura 2

3. Marchează fracţiile egale din exemplele de mai jos.

☐ $\frac{5}{8} = \frac{10}{16}$

☐ $\frac{2}{10} = \frac{2}{20}$

☐ $\frac{8}{10} = \frac{4}{5}$

☐ $\frac{6}{8} = \frac{3}{4}$

☐ 6 = 3

TIPĂREŞTE VERIFICĂ

Sintezele sunt foarte bine structurate, iar prin marcarea distinctă a informaţiilor relevante copilul învaţă cu uşurinţă în mod vizual şi logic.

intuitext învaţi cu plăcere! Misiunea „Ploaia"

Alege o aventură > Noţiunea de fracţie > De recapitulat!

Noţiunea de fracţie
Pregătiri de drum
De aflat!
De verificat!
De descoperit!
De reţinut!
De descoperit!
De reţinut!
De aplicat!
De exersat!
De aprofundat!
Exerciţiul 1
Exerciţiul 2
Exerciţiul 3
Exerciţiul 4
Exerciţiul 5
De recapitulat!
De rezolvat!
Tema uşoară
Tema medie
Tema dificilă
Fracţii egale
Capcana labirintului
De aflat!
De verificat!
De descoperit!
De reţinut!
De aplicat!
De exersat!
De aprofundat!
De recapitulat!
De rezolvat!
Tema uşoară
Tema medie
Tema dificilă
Compararea unei fracţi
Pământuri mişcătoare
De aflat!
De verificat!
De descoperit!

Noţiunea de fracţie — pagina 3 — I. Misiunea „Ploaia"

Observaţii

Linia de fracţie indică operaţia de împărţire.
Numitorul arată în câte părţi egale s-a împărţit întregul.
Numărătorul indică numărul de părţi egale considerate.

Exemplu

Dacă luăm trei sferturi dintr-un întreg vom scrie $\frac{3}{4}$.

3 → numărător; linie de fracţie; 4 → numitor

Observaţie

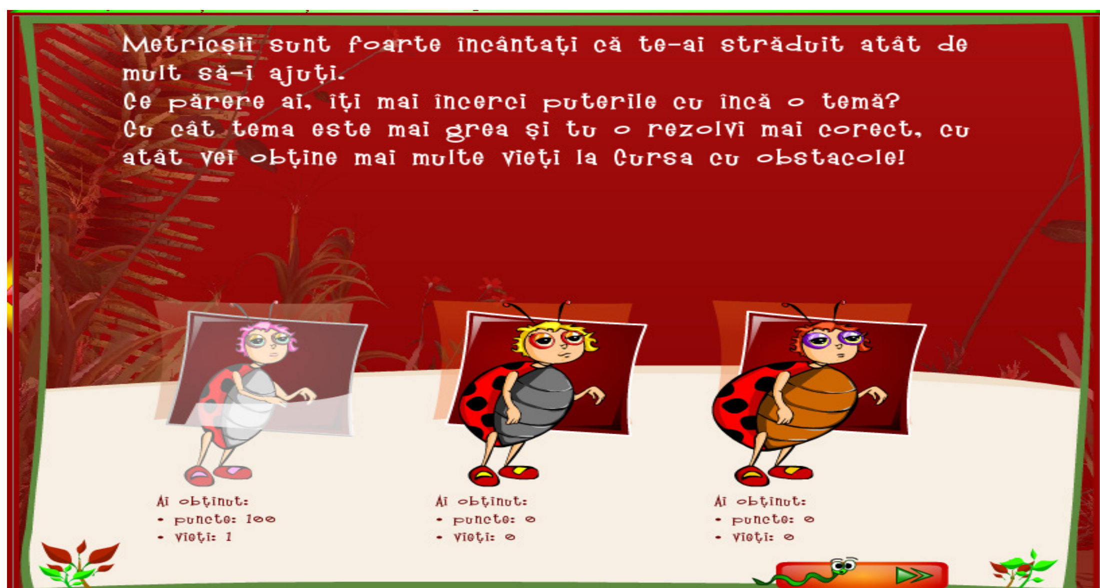
Într-o fracţie, numărătorul este scris deasupra numitorului şi a liniei de fracţie. De aceea fracţia $\frac{3}{4}$, adică trei pătrimi se mai poate citi „trei supra patru" sau „trei pe patru".

Atenţie

Nu poate exista o fracţie cu numitorul 0 deoarece nu poţi împărţi un întreg în zero părţi egale; spunem că această împărţire nu are sens.

v1.0.29

La sfârşitul fiecărei lecţii, dar şi la sfârşitul produsului, sunt statistici care reflectă performanţa obţinută în fiecare moment.



Produsul spune o poveste cu intrigă incitantă şi cu aventuri palpitante care trezeşte interesul copiilor şi care, în anumite cazuri, are rol de captare a atenţiei. Foarte interesantă este dublarea sunetului cu posibilitatea de a lectura mersul poveștii în partea inferioară a ecranului. Totodată trebuie să menționăm personajele individualizate și cu personalitate proprie ce joacă un rol bine definit în mersul poveștii.



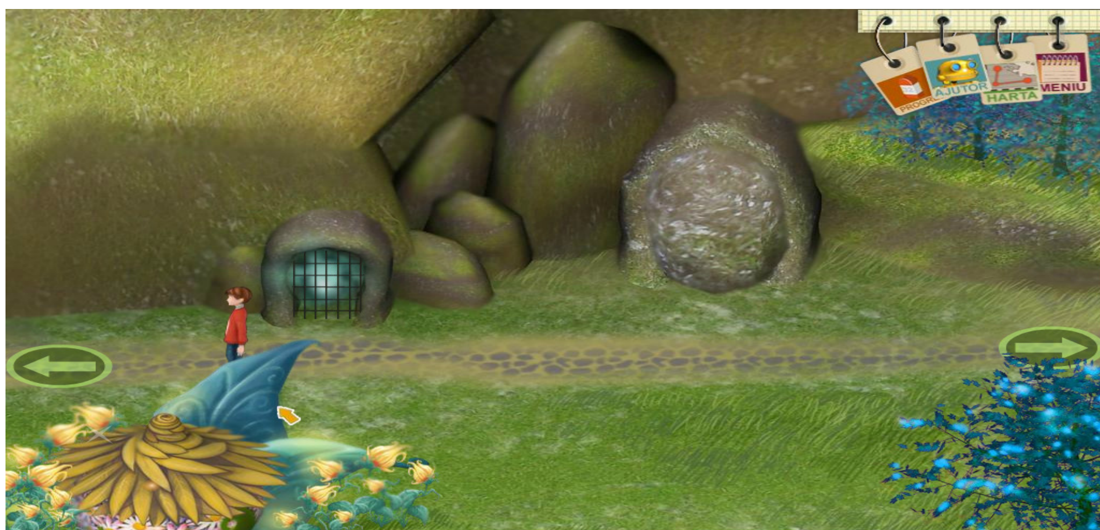
Recompensele din produs fac deliciul copiilor: planşe de colorat, animaţii, jocuri, jocuri de competiție și diplome care înregistrează scorul obţinut la acel moment. Un element extrem de captivant rezultă din dezvăluirea deznodământului poveştii doar dacă elevul a parcurs toate momentele lecției, inclusiv testele de verificare la care trebuie să aibă un punctaj peste medie.





Operaţiunea Mate – Alex şi problemele piratului Clinci – EduCreativ (clasa a IV-a)

Pe lângă grafica atractivă 3D şi sunetul de calitate, produsul este structurat pe unități de învățare. Povestea este interesantă și motivantă, fără exagerări și se desfășoară pe tot parcursul unei serii de CD-uri matematice, oferind unitate şi atractivitate.



Navigarea în produs se face uşor, butoanele sunt clar evidenţiate şi puţine, găsim chiar o legendă a semnelor grafice întâlnite în cadrul jocului și o hartă prin intermediul căreia elevul poate localiza ecranele și momentele parcurse. Mai mult decât atât există şi secţiune de progres al învățării. Cu toate acestea, produsului îi lipsește feedback-ul explicativ și exprimarea mai curată, lipsită de automatisme de limbaj.



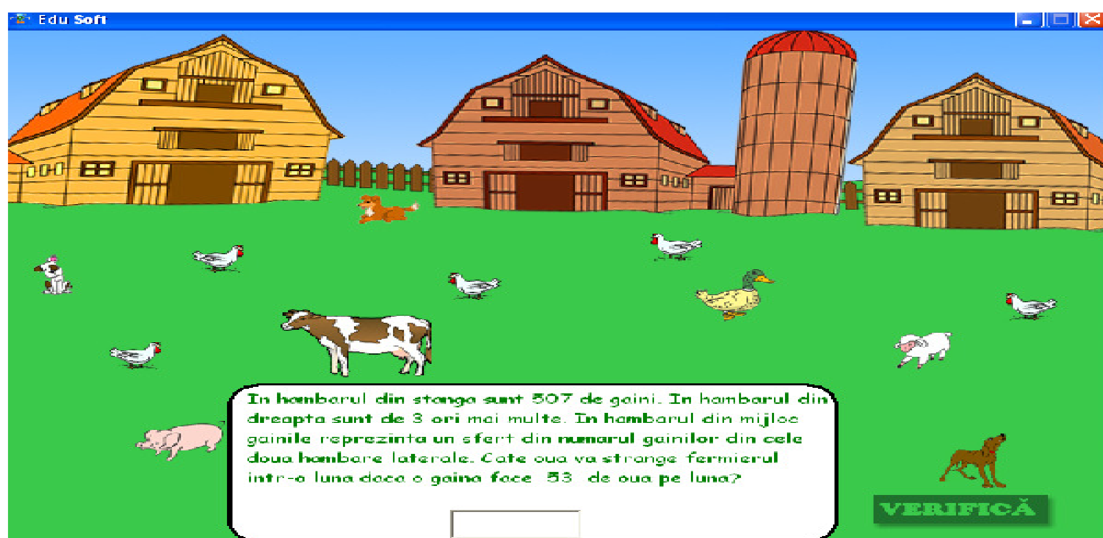
<u>Matematică - Editura Edu (clasele III – IV)</u>

După cum se observă chiar din titlu, produsul nu este foarte bine definit pentru un anume an de studiu,chiar dacă este structurat pe părți de predare, exersare și evaluare. Cu toate acestea, materia celor doi ani este bine acoperită, deși sarcinile de învățare sunt prea simple și unele capitole din clasa a III-a sunt incluse la clasa a IV-a (precum unitățile de măsură). În plus, produsul vine împreună cu o revistă de 40 de pagini, în care se găsesc informații suplimentare pentru învățare (jocuri și exerciții) la un cost rezonabil și accesibil.



Lecţiile au parcurs liber, 7 capitole şi un joc recapitulativ accesibile din meniu (atât grafic cât şi dintr-un outline orizontal). La fiecare capitol se deschide o fereastră cu titlul lecţiilor din acel capitol, iar clasa căreia aparţine fiecare lecţie este indicată prin culoarea fontului.

Din punct de vedere al prezentării, grafica este neatractivă şi extrem de săracă, motivaţia scăzută, întâlnim multe bug-uri, lipsă diacritice, şi aplicaţie rudimentară, butoanele de navigare înainte şi înapoi nu există, utilizatorul fiind nevoit să închidă fereastra activă pentru a reveni la meniul principal. Jocurile sunt private de elemente specifice acestora, inclusiv feedback-ul necesar, iar fondul muzical este total neadecvat.



În unele părţi întâlnim zone expozitive, fără interactivitate. Rejucabilitatea este parţială: unele activităţi au aceleaşi valori numerice, altele au valori diferite la o nouă rulare. Jocul recapitulativ are aceleaşi probleme la fiecare rulare şi este foarte sărac în conţinut matematic.

<u>Literatura română – Editura Edu (clasele III – IV)</u>

Produsul este gândit ca un univers literar ce cuprinde mai multe planete (poezia pastel, legenda, basmul, poezia istorica, fabula). Prin alegerea unei planete, elevul pătrunde

într-un spațiu deloc individualizat, însă marcat de prezența unui extraterestru/personaj ireal care explică în cuvinte simple caracteristicile ‘planetei’, adică ale operelor literare în discuție.

Exemplu: *Planeta basmului*

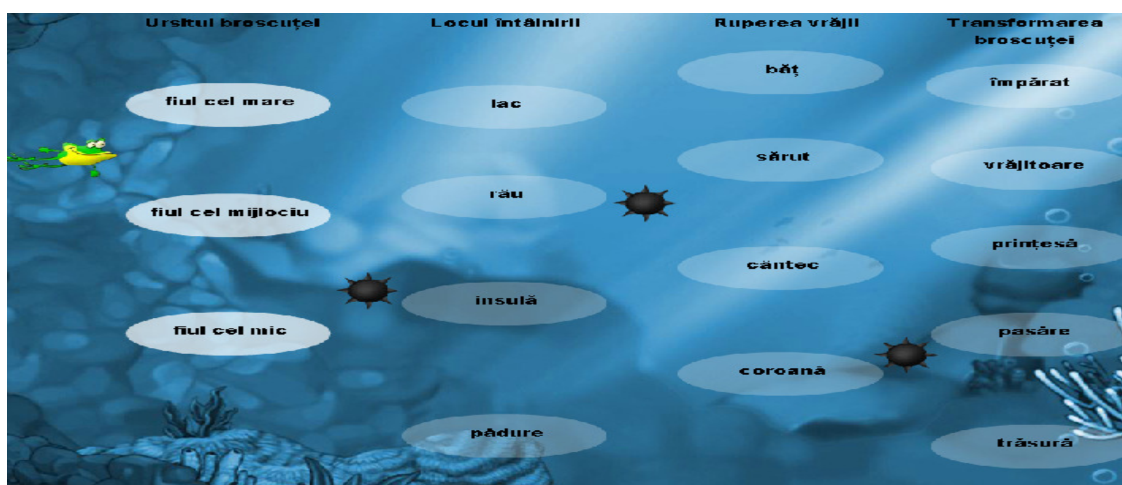
Povestirea nu este sincronizată cu animația (vedem personajele mișcând buzele, dar nu se aude nimic), povestea este narată de către o persoană, nu există dialog între personaje. Narațiunea are probleme de acord gramatical. Animația este rudimentară, personajele se mișcă înainte și înapoi pe ecran.



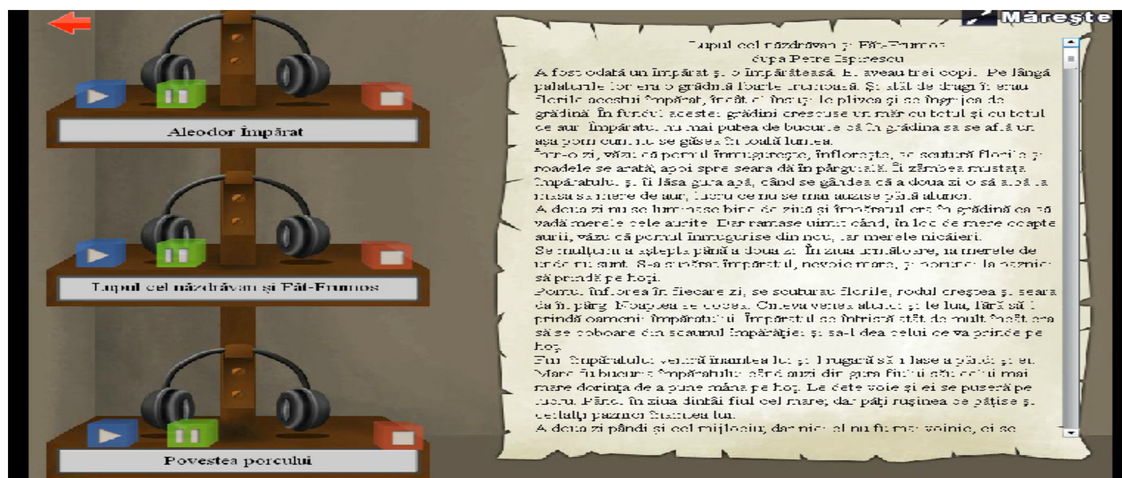
Activitățile de desfășurat nu sunt intuitive și personajul alocat spațiului de lucru nu ghidează elevul în legătură cu ce are de făcut la fiecare pas. Astfel, la finalul narațiunii ecranul poveștii devine negru și nu se dau indicii despre ce ar trebui făcut mai departe.

Există câteva butoane ce pot fi accesate (Joc, Aplicație interactivă, Planșe, Căsuța cu povești, Mă verific), dar opțiunea pentru ordinea accesării rămâne la latitudinea elevului.

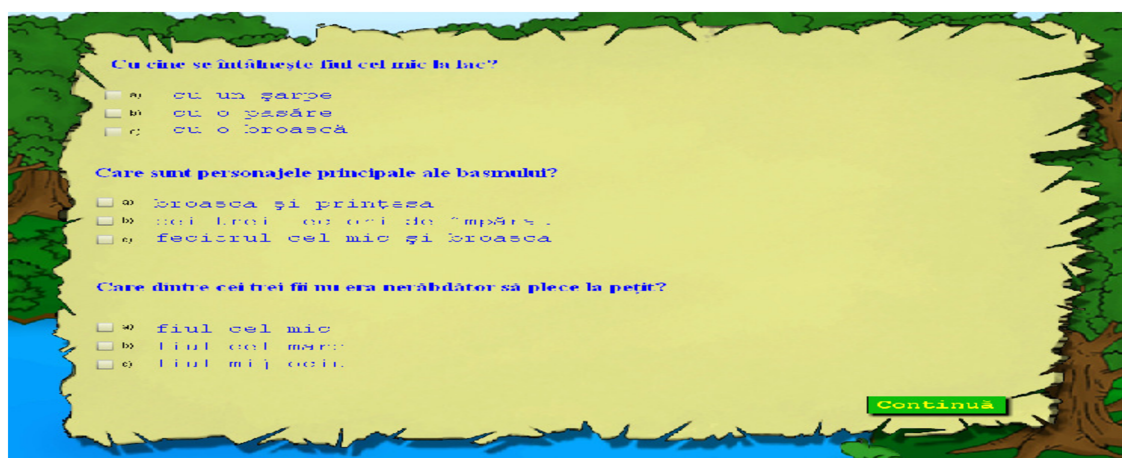
Feedback-ul negativ al jocului este sonor (onomatopee care exprimă dezamăgirea) și vizual. Feedback-ul pozitiv este marcat prin aplauze. Pentru a relua jocul, acesta trebuie închis, întrucât nu are opțiune de reîncercare. Jocul nu are rejucabilitate.



Elevii pot asculta şi alte poveşti (de acelaşi sau alţi autori) în Căsuţa cu poveşti, însă acestea sunt prezentate fără animaţie, ci expozitiv şi narate, identic cu o bandă de magnetofon.



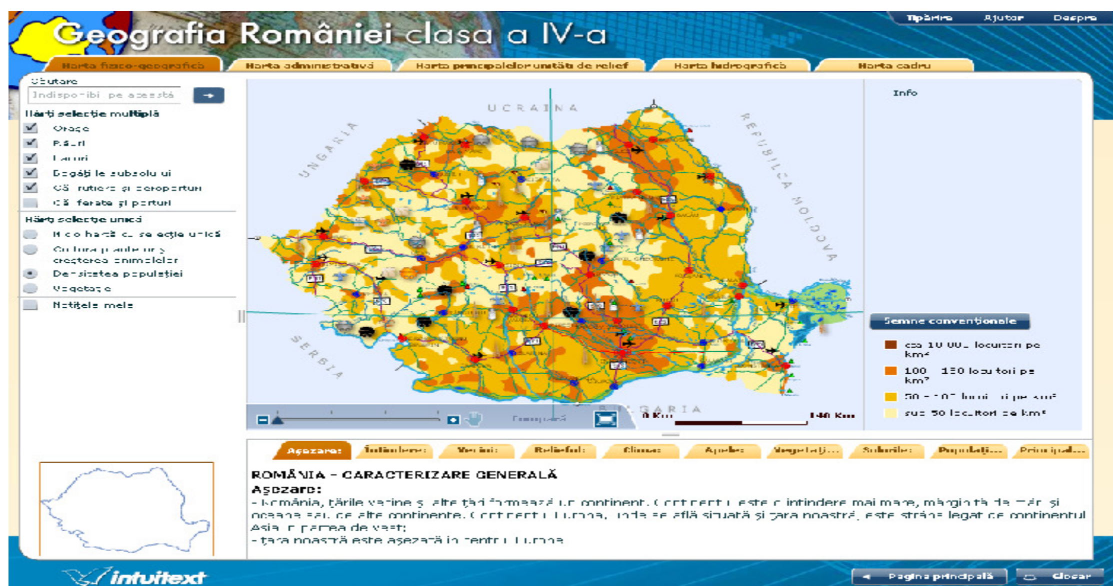
Partea de evaluare este marcată de un test grilă, feedback-ul fiind identic celui de la joc. Testul prezintă aceleaşi întrebări, însă la fiecare accesare sunt aşezate în altă ordine (randomization). Rezolvarea corectă a testului duce la primirea unei diplome de 'Prieten al basmelor', ce poate fi completată cu numele elevului şi imprimată.



Geografie – Intuitext (clasa a IV-a)

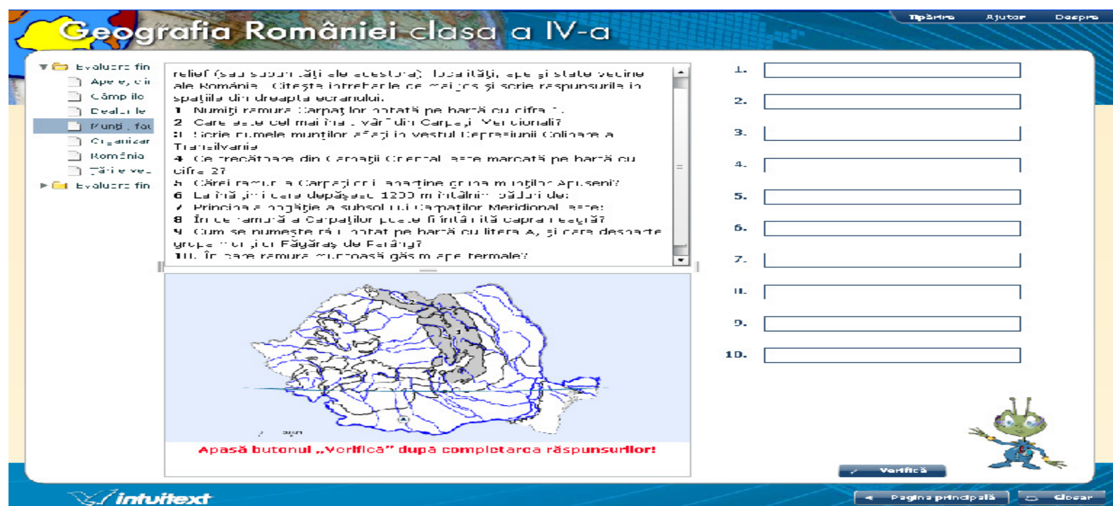
Este în conformitate cu programa şcolară şi vizează învăţarea de cunoştinţe noi, fixarea şi aplicarea cunoştinţelor acumulate, dar şi evaluarea acestora, într-o manieră complementară celei din clasă, cu ajutorul hărţilor interactive, testelor interactive, informaţiilor complementare, gen *"Ştiaţi că..."*, legendelor, fotografiilor şi a unei colecţii de jocuri didactice cu conţinut geografic.

Colecţia de hărţi interactive permite suprapunerea a două sau mai multe hărţi, oferindu-le elevilor posibilitatea să înveţe logic, făcând corelaţie între grupuri de componente (ex. între relief şi climă, relief şi resurse naturale, etc.). Astfel, elevii pot analiza şi compara două unităţi de relief după caracteristicile geografice cuprinse în descrierea lor. Totodată, produsul permite notarea direct pe hartă, iar acest lucru le oferă elevilor posibilitatea să facă observaţii, comentarii şi notiţe personale referitor la anumite locuri şi elemente marcate pe hartă.



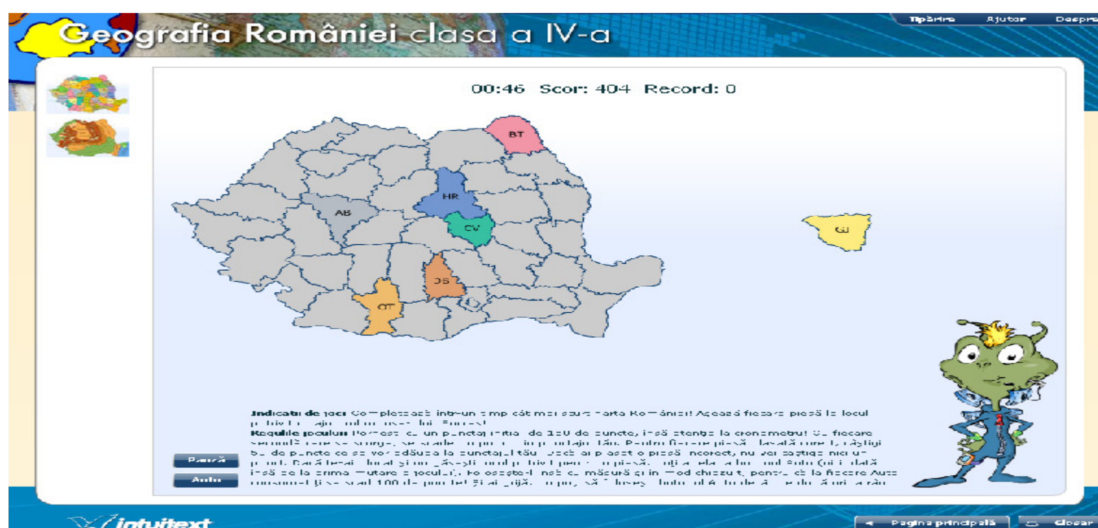
Fiecare punct de pe hartă este descris în zona de info, care funcţionează ca o legendă interactivă, unde elevului i se interpretează simbolurile şi semnele convenţionale prezente în acel punct. Sintezele de la fiecare unitate de conţinut cuprind noţiuni relevante astfel structurate încât elevul să poate învăţa cu uşurinţă şi logic. În plus, funcţia de "căutare" după cuvinte cheie facilitează identificarea resurselor conţinute.

Testele interactive au ca obiectiv evaluarea competenţelor de orientare pe hartă şi de lucru cu harta ale elevilor; itemii de evaluare solicită identificarea unor unităţi de relief, râuri şi oraşe, precum şi a caracteristicilor fizico-geografice, administrativ-teritoriale şi socio-economice ale acestora. Feedback-ul evaluării este imediat, copilul putând să verifice unde a greşit, care era răspunsul corect şi ce trebuie să mai înveţe.



Produsul conţine curiozităţi, fotografii şi legende despre judeţele şi principalele unităţi de relief, într-o abordare care urmăreşte aplicarea cunoştinţelor noi, de geografie. Pe lângă acestea, jocurile didactice, sub formă de puzzle-uri şi quiz-uri cu conţinut geografic, susţin aplicarea cunoştinţelor în situaţii concrete şi sprijină învăţarea intuitivă, relaxantă şi plăcută a geografiei.





Produsul include un glosar de termeni şi expresii geografice la care elevul poate apela atunci când întâmpină dificultăţi de înţelegere a textului.

Istorie – Editura Edu

Acoperă materia împărţind-o pe epoci istorice, însă prezentarea informaţiei este expozitivă, lipsită de interacţiune şi nici nu este definit clar nivelul de învăţare căruia i se adresează. Constatăm o tentativă de integrare a geografiei în demersul istoric, însă hărţile diverselor perioade nu pot fi suprapuse, ci vizualizate individual. Unele capitolE au şi hărţi animate, dublate cu naraţiune ce le explică, şi fotografii. Aceste părţi animate sunt singurele care au sunet pe tot parcursul produsului.

Conducătorii dacilor

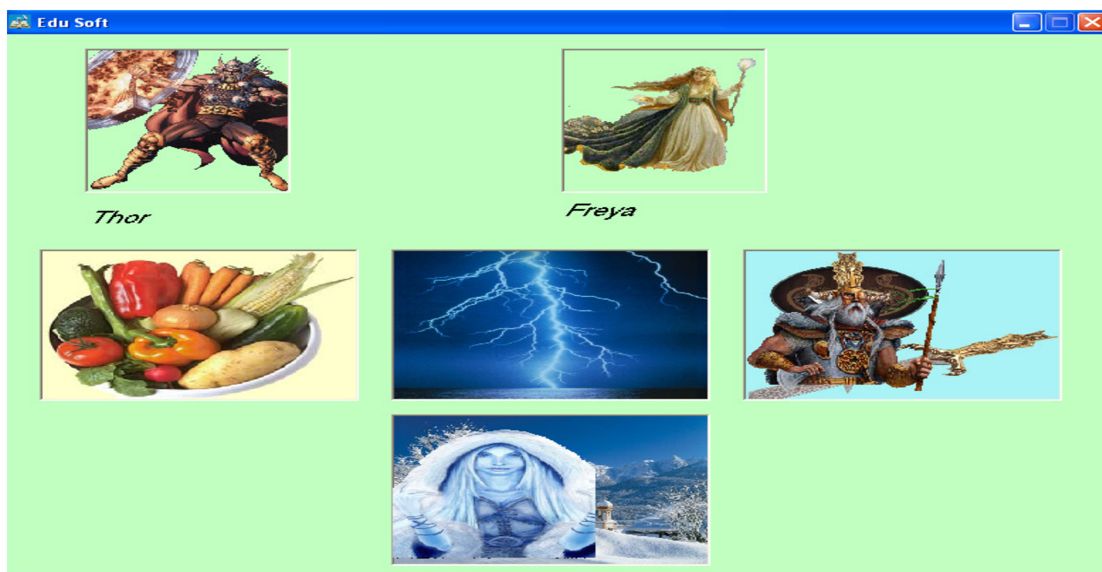
Trăind împărţiţi în uniuni de triburi, dacii erau conduşi la început de către diferiţi regi. Primul rege mai important a fost Domichaites, care s-a opus încercării regelui Traciei, Lysimah, de a ocupa Dacia.

Burebista (82-44 î.Hr.) a fost primul rege care a reuşit să unifice teritoriile locuite de către toţi dacii. Învingându-i pe celţii din nord-vestul Transilvaniei şi supunând oraşele greceşti de pe litoralul Mării Negre, Burebista a întemeiat primul mare imperiu din regiunea României de astăzi. După asasinarea lui Burebista, statul dac s-a destrămat şi, pentru mai bine de 100 de ani, nu a mai reprezentat o forţă în zonă.

În anul 87 d.Hr., în momentul în care romanii



Aplicaţiile interactive sunt lipsite de animaţie, solicită în mare majoritate drag and drop şi nu oferă ghidare referitor la ceea ce trebuie elevul să facă, dar nici informaţii suplimentare despre elementele constitutive ale aplicaţiei. Feedback-ul la rezolvare este inconsistent şi fără explicaţii suplimentare sau lipseşte, elevul fiind nevoit să închidă pur şi simplu fereastra activă. Rejucabilitatea se manifestă doar prin randomizare, elementele fiind aşezate diferit la fiecare accesare.



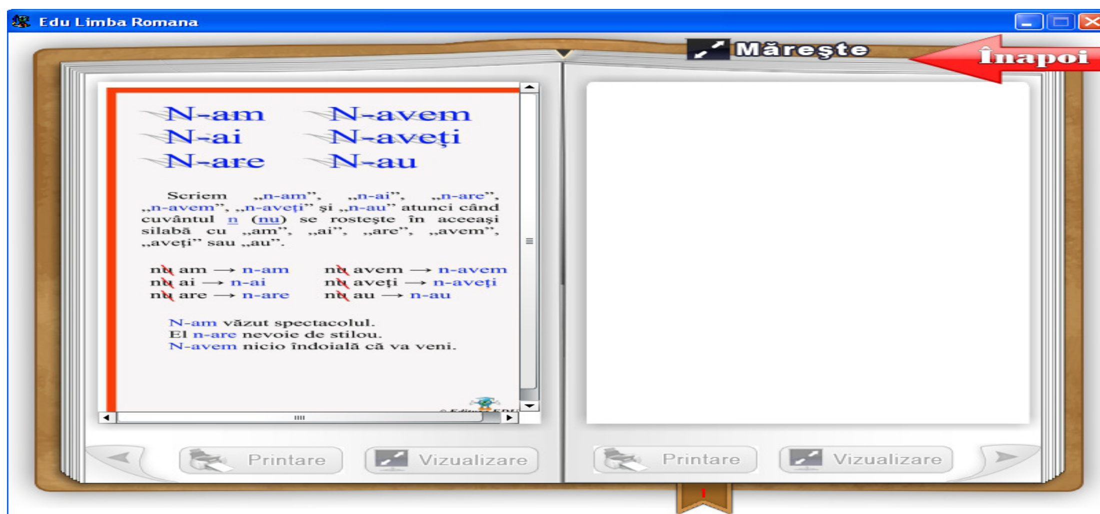
Navigarea este rudimentară, nu există butoane în acest sens, cu excepţia paginii principale. Produsul este însoţit de o revistă ce repetă în format print mare parte din informaţia prezentată pe CD.

Limba română – Editura Edu (clasele III – IV)

Produsul este definit pentru două nivele de învăţare şi este gândit ca o călătorie prin mai multe insule, fiecare dintre acestea dezvoltând o problemă de limbă, precum scrierea corectă, părţile de propoziţie şi vorbire, sensul cuvintelor, semnele de punctuaţie.



Partea de predare este oarecum animată şi însoţită de naraţiune, însă la modul rudimentar. Fiecare moment de predare are planşe alăturate, care sunt foarte expozitive, dar suficient de clare şi vizuale pentru a întări învăţarea, şi un joc.





Jocurile nu sunt intuitive şi nici însoţite de indicaţii, astfel încât elevul ajunge să dea clic în neştire până să descopere ce are de făcut. Feedback-ul este vizual şi doar la final pentru rezolvarea jocului, dar orice greşeală pe parcurs este sancţionată cu reluarea întregului traseu de joc. Rejucabilitatea este marcată prin randomizare.

<u>Ştiinţe ale naturii – Editura Edu (clasele III – IV)</u>

Din nou un produs pentru două nivele de învăţare, foarte puţin interactiv şi rudimentar ca grafică. Elevul este nevoit să lectureze mult, mai având la dispoziţie fotografii care susţin informaţiile accesate şi câte un joc pentru fiecare temă.



Toate caracteristicile tehnice enumerate mai sus pentru alte produse ale Editurii Edu sunt valabile şi în acest caz.

Prezentăm mai jos un tabel centralizator al caracteristicilor pentru produsele analizate.

LEGENDA:

(-) neadecvat
(-/+) mediu
(+) adecvat

Produs	**Conţinut valid ştiinţific**	**Interactivitate**	**Feedback oferit elevului**	**Animaţie / Grafică**	**Rejucabilitate**	**Navigare**	**Sunet**
Software Educaţional AEL - Siveco	(+)	(-/+)	(-)	(-/+)	(-/+)	(-/+)	(-)
Operaţiunea Mate – Alex şi problemele piratului Clinci	(+)	(-/+)	(-/+)	(+)	(-/+)	(-/+)	(+)
Matematică - Editura Edu	(+)	(-/+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Misiunea Ploaia – Intuitext	(+)	(+)	(+)	(+)	(-/+)	(-/+)	(+)
Geografie – Intuitext	(+)	(-/+)	(+)	(-/+)	(-/+)	(-/+)	(-/+)
Literatura română – Editura Edu	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Limba română – Editura Edu	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Istorie – Editura Edu	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
Ştiinţe ale naturii – Editura Edu	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)

4. IN LOC de CONCLUZII

La ora actuală nu există pe piaţa românească softuri educaţionale dedicate principalelor discipline care să acopere întreaga materie, să ofere feedback potrivit şi rejucabilitate, dar în acelaşi timp să poată fi utilizate ca instrumente de învăţare remedială în procesul de tranziţie între două nivele de învăţământ.

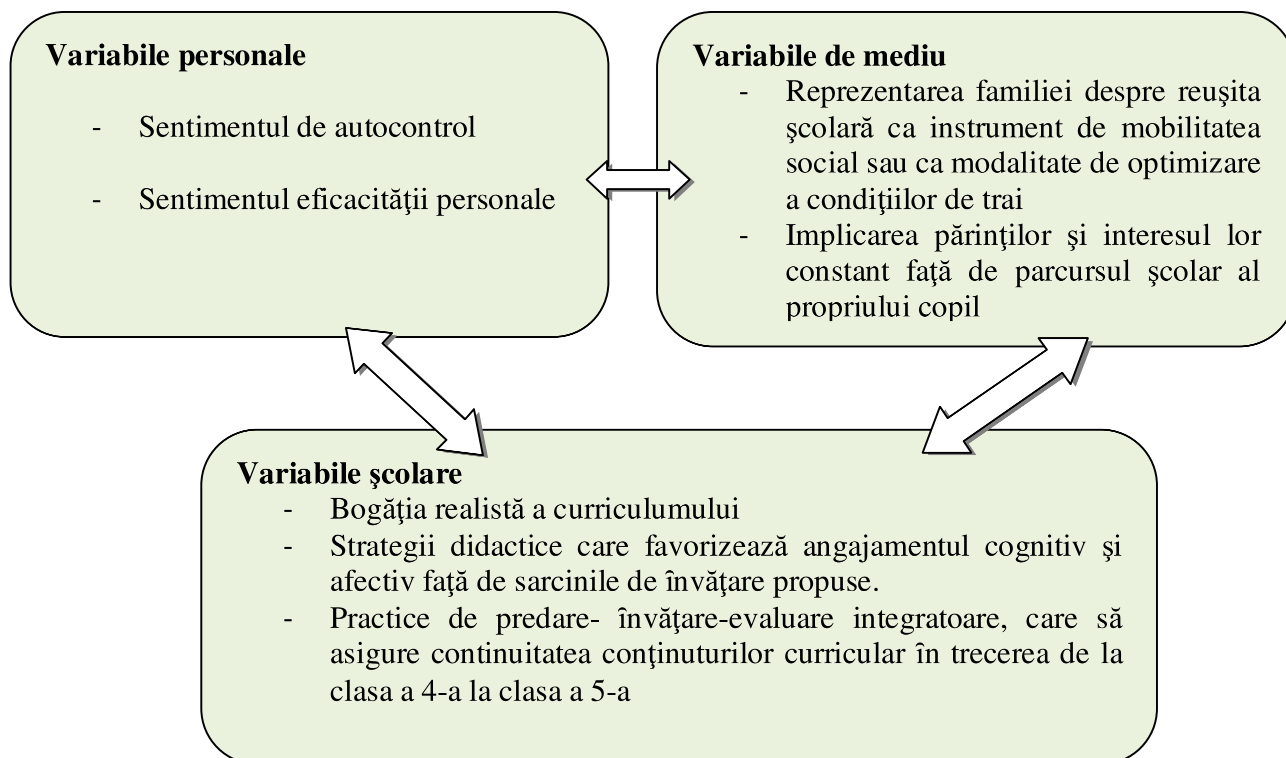
Lista dezvoltatorilor pentru produsele analizate:

Siveco, http://www.siveco.ro/web/content.jsp?page=212&language=1
Editura Edu, http://edituraedu.ro/
Edu Creativ, http://www.educreativ.ro/
Intuitext, http://www.intuitext.ro/

CONCLUZII şi RECOMANDĂRI

Momentul trecerii de la primar la gimnazial corespunde unei perioade de adaptare, dificilă şi complexă pentru tânărul elev, la schimbările de natură fizică, psihologică şi socială cu care se confruntă. De fapt, această trecere de la un nivel de şcolaritate la un altul se întâmplă exact în clipa în care elevul intră cu adevărat în adolescenţă, etapă a existenţei sale de-a lungul căreia va trebui să depăşească multiple obstacole şi să acumuleze numeroase experienţe de viaţă.

Dacă majoritatea tinerilor interiorizează cu destulă uşurinţă noile condiţii de mediu şcolar, precum şi regulile specifice de funcţionare ale învăţământului secundar, există un procent important de educabili pentru care starea de dezechilibru se perpetuează, căpătând, în cazurile cele mai grave, accente cronice dificil de tratat. Randamentul şcolar relativ scăzut al acestor elevi, cel puţin în primul an al ciclului gimnazial, dar şi performanţele fluctuante obţinute cu ocazia testelor standardizate de evaluare reprezintă tot atâtea semne de întrebare pentru specialiştii din domeniul educaţional interesaţi de manifestările particulare ale acestui prag de trecere. In contrapondere, regăsim, în studiile pe această temă, descrieri recurente ale factorilor „de protecţie", adică ale acelor variabile capabile să atenueze efectele factorilor de risc sau ale condiţiilor de stres:



Este responsabilitatea partenerilor implicaţi în proiect să valorizeze în mod eficient şi eficace aceste variabile în cadrul unui programul educaţional suport bazat pe resurse moderne de

învăţare, pornind de la nevoia motivării suplimentare a elevilor cu risc sporit de părăsire timpurie a şcolii şi a dezvoltării unui set solid de competenţe în rândul acestora.

In acest context, unul dintre câştigurile certe ale investigaţiei desfăşurate este schimbarea de perspectivă asupra diferenţelor de practică şi de expertiză dintre profesorii din învăţământul primar şi cei din gimnaziu; socotite iniţial o cauză majoră a dificultăţilor de adaptare ale elevilor în momentul tranziţiei de la clasa a 4-a la clasa a 5-a, ele sunt privite, în acest punct al demersului nostru, drept surse de dezvoltare profesională şi argumente pentru implementarea unor strategii de predare-învăţare-evaluare colaborative. Chiar dacă cercetarea noastră are rol de diagnoză şi este preponderent exploratorie, rezultatele obţinute arată clar că o mai bună coordonare acţională, o relaţionare mai intensă între profesorii celor două niveluri de educaţie avute în vedere, asociate cu o mai mare diversitate a dispozitivelor de învăţare propuse, prezintă beneficii majore pentru elevii care traversează o etapă crucială în traiectoria lor şcolară. Direcţiile ulterioare de acţiune vor trebuie să aibă în vedere şi creşterea oportunităţilor de implicare a familiilor elevilor în activităţi educative suport pentru o mai buna tranziţie spre ciclul gimnazial, reducerea discontinuităţilor dintre ciclul primar şi cel secundar inferior prin conceperea unor activităţi comune, „de legătură", reconsiderarea rolului consilierului şcolar şi crearea unor echipe pedagogice (formate din învăţător-diriginte-consilier) care să intervină în situaţii de risc, precum şi elaborarea unui ghid de bune practici. Nu în ultimul rând, proiectul are ca obiectiv realizarea mapei digitale personale a elevului de clasa a 4-a/ a 5-a, ca instrument de caracterizare psihopedagogică complexă a acestuia şi de reprezentare a achiziţiilor sale şcolare.